Number/
Numéro

1

84- 3507 /

LE PARTAGE DU POUVOIR DANS LES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL
LE RÔLE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Version abrégée

CONSEIL DES COLLÈGES
Ginette Legault
1983

Table des matières

	Pages
Avertissement	
Introduction	1
I. L'ENCADREMENT DU POUVOIR	2
1. Les contours du pouvoir et la marge de manoeuvre des collèges	2
2. L'exercice du pouvoir et les relations collège-milieu; les règles du jeu	3
II. L'ÉVOLUTION DU POUVOIR ET DE SON EXERCICE	5
1. L'exercice du pouvoir de 1967 à 1982	5
2. La distribution du pouvoir à travers les pratiques des collèges	7
III. LE PARTAGE DU POUVOIR VIA LE CONSEIL D'ADMINISTRATION	10
IV. LES ÉCARTS ENTRE LE DISCOURS ET LES PRATIQUES	12
V. QUELQUES VOIES DE SOLUTION	14

Avertissement

En mai 1983, le Conseil des collèges publiait une étude sur le partage du pouvoir dans les cégeps vu sous l'angle du rôle des conseils d'administration. Cette étude était le résultat d'une recherche effectuée à la demande du Conseil par le Groupe Connexe enr.

Le texte qui est présenté ici est le résumé de cette étude et il a été réalisé par madame Ginette Legault, de la permanence du Conseil.

Il va de soi que les idées émises ou les hypothèses proposées dans cette étude et dans le texte qui la résume ne représentent pas nécessairement le point de vue du Conseil. Ni le contraire d'ailleurs.

Le Conseil des collèges.

Introduction

En implantant les collèges d'enseignement général et professionnel sur le territoire québécois en 1967, l'une des intentions de l'État consistait à reconnaître que le pouvoir devait être partagé entre différents groupes d'acteurs, autant de l'intérieur que de l'extérieur de ces institutions, afin que le collège appartienne vraiment à son milieu. Cette intention fut consacrée particulièrement dans la composition du conseil d'administration de cette nouvelle corporation publique, autant dans les textes de lois que dans certains documents officiels d'orientation.

Quinze ans plus tard, où en est l'application de ce discours officiel? Jusqu'à quel point ce souci qu'on avait de faire participer toutes les instances concernées par l'action d'un collège s'est concrétisé dans les faits? Quel a été le degré d'implication réelle de ces derniers dans les structures et le fonctionnement des collèges?

1. L'ENCADREMENT DU POUVOIR

1. Les contours du pouvoir et la marge de manoeuvre des collèges

Le Règlement numéro trois (1966), la Loi des collèges et le Document d'éducation numéro trois (1967) regroupent les principaux éléments constitutifs du discours officiel qui définit, de façon générale, les structures et les responsabilités des collèges. La loi 21, puis la loi 25 (1979) qui est venue la modifier, ont renforcé en quelque sorte la position initiale de l'État. Elles ont effectivement doté le collège des pouvoirs d'un gouvernement local mais presque uniquement au plan administratif, puisque toutes les décisions d'importance devaient et doivent encore être soumises à la vérification et à l'approbation du gouvernement. Même si la loi 25 (1979) a accordé certains pouvoirs supplémentaires aux cégeps, ils demeurent essentiellement d'ordre administratif. Ainsi, on a fait des collèges des corporations publiques, mais dotées d'une partie seulement des pouvoirs habituellement consentis à ce type d'organisation en vertu du Code civil, tels que des pouvoirs d'emprunt, de signature, de convention de travail, d'émission d'obligations, de placements etc. Si de 1967 à 1979, ces "corporations" devaient solliciter des autorisations gouvernementales pour administrer des biens (comme des immeubles), les collèges n'ont obtenu avec la loi 25 (1979) qu'un peu plus d'autonomie sans pour autant que soit véritablement levé le contrôle de l'État sur leurs affaires.

En ce qui a trait à la composition du conseil d'administration,

la première époque des collèges (1967 à 1979) offrait de meilleures garanties quant à l'implication des "éléments actifs du milieu" puisque la représentation extérieure avait au moins autant de chances de se manifester que celle de l'intérieur. (1) Les modifications apportées à la loi en 1979 sur la composition du conseil d'administration (2) n'ont pas été de nature à faciliter l'éclosion d'un pouvoir local réellement ancré dans le milieu. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

2. L'exercice du pouvoir et les relations collège-milieu; les règles du jeu

C'est dans le fragile équilibre entre le pouvoir et les responsabilités que réside le défi des collèges, et cet équilibre réside autant dans la répartition des pouvoirs internes que dans les relations qui s'établissent avec le milieu. En pratique cependant, il faut admettre que le pouvoir n'est jamais vraiment réparti également. À moins d'exception, la tendance dominante est le plus souvent du côté "interne", étant donné la prédominance maintenant accordée à la représentation intétieure au sein des conseils d'administration.

---

(1) De cinq, les acteurs externes (socio-économiques) sont passés au nombre de six avec la loi 25. Cependant, dans la très grande majorité des cas, les deux postes de cooptés au sein du c.a. revenaient traditionnellement à des représentants socio-économiques, ce qui leur assurait la majorité. On compte par ailleurs six acteurs parmi les usagers/clients (parents et étudiants) et les acteurs internes sont passés de six (loi 21) à huit (loi 25).

(2) Nous faisons toujours référence à la prédominance de la représentation intérieure sur celle de l'extérieur.

Dans ces conditions, les choix et les décisions reflètent irrémédiablement cette tendance. On pourrait même se demander, à la limite, s'il y a encore de la place pour les acteurs externes dans l'action et la gestion du collège (pour les parents et les représentants des groupes socio-économiques)? Quant aux étudiants, leur force d'intervention a été diluée à un point tel, par les modifications apportées par la loi 25, qu'on peut affirmer sans trop se tromper, qu'ils sont davantage des spectateurs que de réels partenaires sauf lorsque leurs intérêts sont directement mis en cause. C'est sans doute pourquoi ils ont tendance à utiliser un autre canal que le conseil d'administration dans leurs revendications.

Ainsi, si l'on s'en tient à la composition des conseils d'administration comme telle, il est de plus en plus évident qu'il existe un écart entre le discours d'origine et la pratique actuelle quant à la répartition du pouvoir. Seuls les types de gestion adaptés, les jeux politiques et la force des acteurs de l'extérieur arrivent à corriger ce déséquilibre au plan de la représentation.

II. L'ÉVOLUTION DU POUVOIR ET DE SON EXERCICE

1. L'exercice du pouvoir de 1967 à 1982

C'est entre 1969 et 1971 qu'il faut situer les premiers affrontements véritables entre de nouveaux groupes d'acteurs impliqués pour la première fois dans le gouvernement des collèges publics. C'est au cours de cette période, que certains appellent "l'âge d'or de l'action étudiante", que plusieurs conseils d'administration ont pris leur envol politique et que certains acteurs, jusqu'alors situés en périphérie, ont commencé à se manifester et à réagir. C'est, en fait, la première occasion qui se présentait aux administrateurs, provenant de l'ancienne élite des collèges classiques, de réaliser qu'ils devraient dorénavant partager le pouvoir même avec les étudiants. D'autre part, les parents et les représentants des milieux socio-économiques devaient aussi se considérer sur le même pied que les étudiants au niveau de l'administration d'ensemble du collège et devaient, par ailleurs, développer avec les administrateurs de l'interne, une gestion de type corporatif plutôt qu'une gestion inspirée du modèle de l'entreprise privée. Bref, on peut dire qu'à cette première étape de la vie des cégeps, on expérimente un nouveau partage du pouvoir et que les acteurs commencent lentement à placer leurs pions sur l'échiquier.

Au cours de l'étape qui suit (1971-1979), c'est le début des affrontements entre les syndicats et l'administration gouvernementale, de même que le début d'une série de conflits internes qui iront en s'accentuant jusqu'en 1975-1976, pour se résorber

progressivement vers la fin de la décennie. Ces conflits se feront, entre autres, autour de la tâche de l'enseignant, du non-réengagement de certains professeurs, des nominations de D.G. et de D.S.P., auxquels il faut ajouter certains enjeux de négociations provinciales.

Si les deux rondes de négociation constituent des faits marquants de cette deuxième étape de la vie des collèges, elles le sont autant à cause du mouvement de centralisation qui les a caractérisées qu'en raison des événements qui les ont entourées et des énergies qu'elles ont drainées. C'est effectivement au cours de cette période que le pouvoir du "centre" (autant du côté de l'État que des centrales syndicales) est venu interférer le plus sur l'autonomie des collèges, au point de vider à toutes fins pratiques, les négociations de leur contenu local, les enjeux essentiels de ces négociations étant fixés en-dehors des cégeps.

L'édiction de normes budgétaires uniformes, l'établissement de politiques centralisées de perfectionnement des cadres et des professionnels, la détermination des règles d'embauche et des conditions d'emploi des cadres et gérants, l'uniformisation dans le détail des programmes d'études etc... par le ministère de l'Éducation, constitueront également autant de mesures, spécialement dans la deuxième tranche de la décennie, qui viendront limiter davantage l'autonomie déjà entachée des collèges, et partant, le pouvoir de décision de leurs conseils d'administration.

La troisième étape qui se dessine, au début des années quatre-vingt, pourrait quant à elle, être présentée provisoirement comme celle de la rationalisation, indiquant par là que des efforts de consolidation commencent à émerger des pratiques et à se manifester à travers des stratégies d'organisation jugées plus rationnelles, autant au niveau de la structure que dans le fonctionnement des collèges. Les modifications apportées aux règles du jeu dans les "nouveaux" textes officiels (Livre Blanc, loi 25) et par le biais des conventions collectives, la rationalisation des ressources (humaines, matérielles et financières) en période de restrictions budgétaires, sont autant d'éléments qui caractérisent cette deuxième époque de la vie des cégeps.

2. La distribution du pouvoir à travers les pratiques des collèges

Les cégeps ont au départ plusieurs points en commun; ils poursuivent les mêmes finalités, leurs fonctions et leurs responsabilités couvrent les mêmes champs, ils sont soumis aux mêmes règles d'ensemble et dotés d'une structure et de ressources équivalentes. Pourtant, l'image qu'ils projettent, la vocation qu'ils développent, le style de gestion qu'ils adoptent, la marge d'autonomie qu'ils utilisent et les relations qu'ils entretiennent avec leur milieu, sont autant d'éléments qui contribuent à faire de chaque collège un acteur social ayant sa personnalité propre.

Ce qui les distingue le plus, ce sont leur taille et leur localisation, qui sont en quelque sorte des caractéristiques stables par rapport à la distribution du pouvoir qui, elle, peut fluctuer dans le temps. Par exemple, ce sont les petits collèges (1 500 étudiants et moins) qui manifestent le plus d'implication directe dans leur milieu, mais ce n'est pas tant à cause de leur taille qu'à cause de l'importance du rôle qu'ils jouent dans leur communauté d'appartenance. A l'inverse, les collèges qui sont le moins liés à leur milieu sont ceux que l'on retrouve en plein centre-ville dans les communautés urbaines. Leur milieu respectif se résume au milieu interne, c'est-à-dire aux seuls usagers des services éducatifs du collège et au personnel qui les dispensent.

En tenant compte des caractéristiques du milieu, il est aussi possible d'établir une corrélation entre les catégories de collèges et certains événements qui s'y produisent. En effet, certains faits ont eu des retombées dans l'ensemble du réseau, comme la contestation étudiante de la fin des années 60, ou encore les grandes rondes de négociations surtout à partir de 1971-72. D'autres, par contre, n'ont eu qu'un rayonnement régional ou local. Une étude approfondie de la version intégrale de cette analyse exploratoire sur le partage du pouvoir dans les cégeps démontre, à ce propos, que si l'on n'accorde pas une importance égale à tous les événements, les caractéristiques du milieu y sont pour quelque chose et que la façon de les aborder, selon les modes de gestion pratiqués, compte également pour beaucoup. D'ailleurs, le choix d'un mode de gestion, en plus de révéler un style et une façon d'organiser la prise de décision, se révèle

souvent un excellent indicateur du degré de concentration du pouvoir. (3)

---

(3) En raison du fait que certains aspects de la question soient particulièrement techniques et qu'ils renvoient à une typologie des "types de gouverne" des cégeps, nous référons le lecteur à la partie intégrale de ce volet de l'étude pour une vision d'ensemble plus juste que ce que peut fournir une synthèse ou une version abrégée du texte original.

III. LE PARTAGE DU POUVOIR VIA LE CONSEIL D'ADMINISTRATION

Pourquoi avoir choisi le conseil d'administration comme lieu privilégié d'exercice du pouvoir? Parce qu'il est actuellement la seule instance où l'on retrouve, assis à la même table, des membres des différentes composantes du cégep et, d'autre part, parce que ce devrait être le lieu privilégié de l'expression d'un pouvoir local. Il aurait néanmoins été intéressant de scruter certains aspects du partage institutionnel du pouvoir mais les limites de temps et le moyen d'une telle étude ne pouvaient le permettre. L'enquête (4) du groupe Connexe a quand même permis de découvrir certaines données fort révélatrices, par exemple, que les questions qui sont discutées le plus fréquemment lors des réunions des conseils d'administration sont les questions financières, suivies par les questions de relations collège-milieu. Cependant, les perceptions des membres des conseils changent dès qu'on aborde l'importance des questions discutées. Même si elles sont traitées plus fréquemment, les questions financières sont moins importantes; ce sont plutôt les relations collège-milieu qui apparaissent comme étant le problème le plus sérieux aux yeux des membres des c.a..

Concernant les groupes d'acteurs, il est clair que la participation à la prise de décisions est le plus souvent influencée par des jeux d'alliances et d'oppositions, selon que l'on appartienne à un groupe ou à un autre. Par exemple, on retrouve plus souvent qu'autrement les "internes" d'un côté et les "externes" de l'autre, les professionnels non-enseignants se rangeant dans l'un ou l'autre groupe selon les décisions à prendre.

---

(4) Pour connaître les modalités de cette enquête (échantillon, questionnaires, etc.), se référer à la page 81 de l'étude intégrale: Le partage interne du pouvoir dans les collèges d'enseignement général et professionnel (1967-1982), Conseil des collèges, gouvernement du Québec, février 1983, 176 p.

En ce qui concerne la distribution du pouvoir et l'influence idéale des différentes catégories de représentants, on peut noter de manière générale, que le Directeur général est le seul dont on souhaite voir diminuer l'influence, alors qu'on préconise que le Directeur des services pédagogiques soit aussi influent qu'il ne l'est actuellement, et que chacun des autres groupes soit manifestement plus influent. Par ailleurs, on estime que la répartition actuelle de l'influence entre les différentes catégories de membres n'est pas des plus propices à assurer un équilibre véritable aux conseils d'administration. On reconnaît le rôle de premier plan dévolu au Directeur général et aux autres membres de la direction, mais on souhaite réduire l'écart qui les sépare des autres membres. De même, on met en évidence l'influence plutôt faible qui est celle des parents, des étudiants et des employés de soutien. Bref, on espère que la répartition de l'influence tende à être plus égalitaire. À un autre niveau, on souhaite majoritairement associer le c.a. aux grandes décisions prises par la direction générale.

IV. LES ÉCARTS ENTRE LE DISCOURS ET LES PRATIQUES

Selon les termes du discours officiel (contenus dans la loi), un cégep a d'abord été créé dans un but d'intérêt général et est soumis au contrôle du gouvernement, particulièrement au chapitre du régime financier. Il ne dispose donc d'un pouvoir formel que dans la mesure où il est partenaire de l'État. Pourtant, même en ne disposant que d'une autonomie de gestion, pas un seul collège à la limite, ne s'acquitte de ses responsabilités de la même façon, du fait que l'État lui-même ait prévu une marge d'ouverture sur le milieu. L'existence d'un pouvoir réel n'est pas toujours synonyme de délégation d'autorité ou de déconcentration du pouvoir, d'une instance à l'autre.

Il est clair par exemple, à partir des résultats de l'enquête, que plus la gestion tend à être décentralisée, et pas seulement déconcentrée, plus les instances de la base, en l'occurrence les départements, peuvent jouer leur rôle et plus les acteurs, à l'intérieur de ces instances, peuvent assumer leurs responsabilités. Il est également certain que, dans les collèges où l'on entretient des rapports plus égalitaires, les acteurs ont l'impression de participer davantage à la mission du collège.

En même temps, il faut bien reconnaître que dans l'ensemble des collèges (5), c'est le pouvoir des administrateurs qui domine mais

---

(5) Il s'agit des collèges touchés par l'enquête seulement, mais l'échantillon nous donne un portrait d'ensemble assez fidèle de la population concernée.

beaucoup plus au détriment des acteurs syndiqués de l'interne (incluant les étudiants) que de ceux de l'externe. D'ailleurs, l'influence non négligeable des socio-économiques permet souvent aux administrateurs de la direction de s'assurer un contrôle encore plus grand sur la prise de décision.

V. QUELQUES VOIES DE SOLUTION

À partir des résultats de l'enquête, quelques voies de solution ont été suggérées. On propose par exemple, que soient considérées des mesures d'assouplissement dans les règles provenant du "centre", dans l'optique où les règles actuelles viennent interférer sur le pouvoir local et limiter le développement d'une vocation originale en regard de la communauté à laquelle le collège participe. Pour l'État, cela pourrait signifier des contrôles moins fréquents. Pour les centrales syndicales, cela pourrait vouloir dire qu'on adapte les règles de la négociation collective au contexte local.

Du point de vue des instances locales, il faudrait qu'on s'assure qu'elles jouent toutes un rôle important, sinon on devrait en réviser et le rôle et le fonctionnement. À ce sujet, on pourrait instaurer des mécanismes permanents d'évaluation, qui aillent dans le sens de l'Avis que le Conseil des collèges a déjà émis au ministre de l'Éducation sur cette question (CONSEIL DES COLLÈGES, 1982). Le rôle de la commission pédagogique devrait être particulièrement revalorisé.

En ce qui concerne les acteurs du c.a., le rôle de certains d'entre eux devrait être également revalorisé, particulièrement celui des parents qui sont, à la limite, les seuls "simples citoyens" sur les c.a., mais surtout celui des étudiants qui sont pour bien dire la raison d'être des collèges. À cet effet, il serait approprié qu'on révise l'application trop rigide qu'on fait de la loi quand on cherche à tout prix à placer un étudiant dit "adulte" et un étudiant dit

"régulier". À vouloir trop respecter cette règle, on aboutit souvent à des impasses, surtout dans les petits collèges où la notion de "plein temps adulte" est particulièrement difficile à définir.

À la limite, il serait peut-être utile et efficace d'envisager que la composition des c.a. repose sur un nombre minimal de personnes, comme le suggérait le Rapport Parent, et que le nombre maximal soit laissé à la discrétion de chacun des collèges, spécialement en région éloignée, où les dynamiques de milieu pourraient davantage être prises en considération. De plus, toutes les nominations de socio-économiques devraient être soumises à un processus sérieux de consultation. S'il est utopique de croire qu'on puisse totalement éviter toute nomination politique, du moins n'est-il pas trop illusoire de suggérer qu'il y ait des mécanismes de consultation efficaces qui soient instaurés.

Pour résumer la problématique du partage du pouvoir, dans les cégeps, qu'il suffise de dire qu'il faut en quelque sorte réinventer le pouvoir local, et que la meilleure façon d'y parvenir selon l'étude, serait de tendre vers un type de collège où le volet socio-communautaire serait prédominant. L'ensemble des données de l'étude concordent à dire que le degré d'appartenance au milieu constitue souvent le meilleur indicateur de la distribution du pouvoir, dans l'optique où il est carrément fait référence à l'expression d'un pouvoir local et que, somme toute, nous pouvons dresser un bilan assez positif de la réforme de l'enseignement collégial sur cette question de pouvoir.

Number/
Numéro

2

LE PARTAGE DU POUVOIR

DANS LES CEGEP

LE RÔLE DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

MARS 1983

Les personnes suivantes ont participé à la réalisation de cette étude:

Pierre Joubert, chargé de projet
Rénald Gravel, agent de recherche
Pierre Simard, agent de recherche
Benoît Godin, analyste
Vincent Lemieux, expert-conseil
Serge Bouchard, expert-conseil
René Fortin, expert-conseil
Lise Girard-Fortin, secrétaire

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIÈRES i

LISTE DES SIGLES iii

LISTE DES TABLEAUX iv

LISTE DES GRAPHIQUES iv

AVANT-PROPOS v

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE: L'encadrement du pouvoir 5

CHAPITRE 1: La problématique du pouvoir local. 9

1. Le discours officiel 11
2. Les normes et les règles 14
3. Le pouvoir local 17

CHAPITRE 2: Le pouvoir et le gouvernement des collèges . . 23

1. Le pouvoir dans les collèges 23
2. Le gouvernement des collèges 25
3. Le pouvoir et les responsabilités des acteurs 29

DEUXIÈME PARTIE: L'évolution du pouvoir et de son exercice. . . 35

CHAPITRE 3: L'exercice du pouvoir de 1967 à 1982 39

1. Le partage des pouvoirs dans les débuts des collèges (1967-1971) 39
2. Les luttes pour le pouvoir et la centralisation du contrôle (1971-79) 45
3. Le "nouveau" régime administratif et financier et le pouvoir local (1979-82). . 51

Page

CHAPITRE 4: La distribution du pouvoir à travers les pratiques des collèges. 59

1. Les catégories de collèges. 60
2. Les variations dans les pratiques . . . 67
3. Les types de gouverne 76

TROISIÈME PARTIE: Le partage du pouvoir 87

CHAPITRE 5: La participation des acteurs à l'administration des collèges 89

1. La participation à la prise de décisions 90
2. La distribution du pouvoir des acteurs. 100
3. Évaluation par les acteurs du rôle et de la composition des C.A. 112

CHAPITRE 6: Les écarts entre le discours et les pratiques 123

1. Le pouvoir et les responsabilités . . . 124
2. Les scénarios de développement. 126

CONCLUSION. 131

BIBLIOGRAPHIE 135

ANNEXE 1: La méthodologie. 153

ANNEXE 2: Le questionnaire sur la participation aux conseils d'administration des collèges. 165

LISTE DES PRINCIPAUX SIGLES UTILISÉS

A.N.E.Q.	Association nationale des étudiants du Québec
C.A.	Conseil d'administration
C.E.	Comité exécutif
C.E.Q.	Centrale de l'enseignement du Québec
C.L.S.C.	Centre local de services communautaires
C.P.	Commission pédagogique
C.S.N.	Confédération des syndicats nationaux
D.G.	Directeur général
D.G.E.C. ou D.I.G.E.C.	Direction générale de l'enseignement collégial
D.S.E.	Directeur des services aux étudiants
D.S.P.	Directeur des services pédagogiques
F.A.P.	Fédération des associations de parents
F.N.E.E.Q.	Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec (C.S.N.)
M.E.Q.	Ministère de l'Éducation
P.N.E.	Professionnel non enseignant

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU 1:	Vue d'ensemble de l'évolution des CEGEP (1967-82)	44
TABLEAU 2:	Les collèges selon la taille et le degré d'appartenance au milieu	66
TABLEAU 3:	Les collèges selon les styles de gestion et l'appartenance au milieu	75
TABLEAU 4:	Les collèges selon le type de gouverne, l'appartenance au milieu et le degré d'autonomie (pouvoir local)	79
TABLEAU 5:	Appréciation par les acteurs du fonctionnement des C.A. selon leur catégorie d'appartenance	96
TABLEAU 6:	Proportions des membres du C.A. (selon la catégorie) qui ont les positions les plus proches de celles du répondant	98
TABLEAU 7:	Proportions des membres du C.A. (selon la catégorie) qui ont les positions les plus éloignées de celles du répondant	99
TABLEAU 8:	Le rôle d'un conseil d'administration selon l'importance accordée par chaque groupe d'acteurs	118

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE 1:	Répartition de l'influence réelle et idéale des acteurs aux conseils d'administration des collèges	103
GRAPHIQUE 2:	Répartition de l'influence réelle des acteurs selon les types de gouverne	107
GRAPHIQUE 3:	Répartition de l'influence idéale des acteurs selon les types de gouverne	109

AVANT-PROPOS

Il faut considérer ce rapport comme un premier effort de synthèse en regard de l'exercice du pouvoir dans les collèges; en ce sens il ne s'agit donc que d'un bilan provisoire. Beaucoup d'incursions seront faites du côté d'un modèle explicatif d'ensemble, plusieurs des interprétations proposées se présenteront davantage comme des allusions. Le lecteur aura donc à tirer lui aussi ses propres conclusions. Nous considérons cependant lui avoir fourni suffisamment de matière à réflexion en nous appuyant sur un corpus de données qui jusqu'à date faisait défaut.

Comme en témoignent nos annexes, nous avons contacté de nombreuses personnes pour réaliser cette étude. Nous ne pouvons évidemment les nommer par mesure de confidentialité. Nous tenons cependant à les remercier pour avoir accepté de nous accorder des entrevues ou de répondre au questionnaire. La richesse du matériel que nous en avons tiré témoigne que la capacité d'analyse d'un milieu n'est pas réservée uniquement aux experts.

Nous tenons cependant à souligner tout spécialement les collaborations soutenues que nous ont apportées la D.G.E.C., la Fédération des CEGEP, l'A.N.E.Q. et la Fédération des Associations de parents, en nous fournissant des avis ou des documents sur diverses questions.

Finalement des remerciements particuliers s'adressent à MM. Lucien Lelièvre et Jean Bouchard, du Conseil des collèges, avec qui nous avons gardé le contact pendant toute la durée de l'étude.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

En implantant les collèges d'enseignement général et professionnel sur le territoire québécois, en 1967, l'une des intentions de l'État consistait à reconnaître que le "pouvoir" devait être partagé entre différents groupes d'acteurs, autant de l'interne que de l'externe, pour que le collège appartienne vraiment à son milieu. Cette intention fut consacrée, particulièrement, dans la composition du conseil d'administration de cette nouvelle corporation publique, autant dans les textes de lois que dans certains documents officiels d'orientation, dont le Document d'éducation numéro trois de 1967 est sans doute le mieux connu.

Quinze ans plus tard, où en est l'application de ce discours officiel? Jusqu'à quel point ce souci qu'on avait de faire participer tous les acteurs concernés par l'action d'un collège, s'est concrétisé dans les faits? Quel a été le degré d'implication réelle de ces acteurs, au fil des ans, dans les structures et le fonctionnement des collèges? Autant de questions, parmi d'autres, auxquelles le Conseil des collèges cherchait des réponses au moment de nous attribuer le mandat, en mai 1982, de faire l'étude du "partage interne du pouvoir" dans les CEGEP depuis quinze ans.

Ce mandat comportait trois grands volets qui renvoient, pour l'essentiel, aux divisions de ce rapport. Il s'agissait d'établir dans un premier temps, à l'aide du discours officiel, "l'intention de l'État sur le partage interne du pouvoir" et de rappeler, par la même occasion, l'existence d'un pouvoir local, à travers la marge d'autonomie que l'État entendait laisser aux collèges. Dans un deuxième temps, on devait faire l'historique

des quinze années de ce partage, en dégageant les principales étapes qui en ont marqué l'évolution et en faisant état des pratiques qui ont entouré l'exercice du pouvoir dans les collèges. Finalement, cette mise en place, du contexte général de l'exercice du pouvoir, devait nous permettre de déboucher sur une analyse des écarts entre le discours et les pratiques et de proposer d'éventuelles modifications pour réduire les écarts possibles, (pour plus de détails, cf. Contrat entre le Conseil des collèges et le Groupe Connexe, 10 mai 1982, p. 4). L'étude que le Conseil voulait voir réaliser devait par ailleurs s'appliquer à l'ensemble des collèges.

Ce partage du pouvoir, nous l'avons observé de l'intérieur de l'organisation, en considérant évidemment qu'il était enchâssé dans un cadre formel, mais qu'il était aussi influencé par des agents issus des différents groupes qui animent un collège. Nous avons considéré, de plus, que des agents extérieurs pouvaient interagir avec des acteurs de l'intérieur pour influencer ou orienter des décisions dans le sens de leurs préférences. C'est cette dynamique complexe de l'exercice du pouvoir qui constituait, pour nous, le caractère spécifique de ce mandat et dont nous chercherons à rendre compte, dans ce rapport final de notre recherche.

Dans le devis que nous avons présenté au Conseil des collèges pour l'obtention de ce mandat, nous avions indiqué notre intention d'étudier ces phénomènes de pouvoir dans le cadre des théories de l'organisation, comme en témoignent d'ailleurs certaines références en bibliographie. Pour ce faire, nous avons considéré les collèges comme des organisations relativement autonomes qui, dans un environnement donné et à partir de certaines règles, ont à prendre des décisions qui donnent lieu à des relations de pouvoir entre des groupes d'intérêt, qui peuvent ou non se coaliser entre eux pour rendre leurs préférences efficaces (CONNEXE, mars 1982, p. 3).

Le cadre d'analyse qui a été élaboré, pour tenir compte de cette problématique, comportait trois grands moments d'analyse, correspondant aux temps forts de l'étude: ce sont les trois parties de ce rapport. Chacune de ces étapes devait comporter également des points d'analyse bien différenciés, correspondant à autant de phases de cueillette de l'information: ce sont les six chapitres du présent document. Quant à la cueillette d'information proprement dite, elle s'est faite à l'aide d'une instrumentation fort variée, composée, pour l'essentiel, d'une centaine d'entrevues avec des informateurs répartis dans vingt-deux collèges et d'un questionnaire portant sur les perpections des participants aux conseils d'administration des mêmes collèges (voir les annexes pour plus de détails).

La première partie du rapport traitera des fondements "officiel" et "formel" du pouvoir, que nous définirons pour mieux camper la problématique d'ensemble. Le premier chapitre fera particulièrement référence au discours officiel, qui était à l'origine des collèges, et à la problématique du pouvoir local qui en découle. Le deuxième abordera de front la question du pouvoir et du gouvernement des collèges, en indiquant que chaque collège est un acteur social, dans le système d'éducation québécois, qui a à faire des choix pour assumer sa responsabilité publique.

Dans la deuxième partie nous ferons d'abord l'analyse de l'évolution du pouvoir dans l'ensemble des collèges (chapitre 3). Puis, nous nous référerons, en particulier, aux pratiques observées dans vingt-deux collèges choisis selon des critères préétablis (cf. annexe 1). À cette occasion nous comptons regrouper les collèges selon les types de pratique qu'ils développeront en matière d'exercice du pouvoir et selon le partage effectif de ce pouvoir entre les différents groupes d'acteurs (chapitre 4).

La troisième partie nous permettra enfin de dresser un premier bilan de la situation qui prévaut actuellement dans les collèges quant à la participation des acteurs à l'administration des collèges (chapitre 5). C'est de ce premier bilan que nous comptons finalement dégager un certain nombre de scénarios de développement (chapitre 6), qui pourraient permettre, à la fois, au réseau des collèges de réenligner éventuellement ses pratiques ou à l'État d'y ajuster son discours, s'il y a lieu.

PREMIÈRE PARTIE

L'ENCADREMENT DU POUVOIR

Cette première partie a pour but de mettre en place les éléments de problématique qui serviront de base à l'analyse de la situation vécue par les collèges, depuis une quinzaine d'années, en matière d'exercice du pouvoir. Nous y traiterons du pouvoir surtout d'un point de vue statique, puisqu'il s'agit d'abord de dégager le cadre normatif qui impose en quelque sorte à l'organisation et aux acteurs un certain nombre de règles du jeu. Nous y élaborerons également un début de modèle explicatif pour nous permettre de tracer la trame principale, qui nous servira de fil conducteur tout au long de notre démarche.

À cette première étape d'analyse, nous nous sommes servis particulièrement d'une étude documentaire et d'une dizaine d'entrevues exploratoires (cf. annexe I), qui nous ont fourni un cadre de référence utile pour pouvoir situer la place du pouvoir local dans l'ensemble de la réforme de l'enseignement collégial.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DU POUVOIR LOCAL

Le Règlement numéro trois (1966), la Loi des collèges et le Document d'éducation numéro trois (1967) regroupent les principaux éléments constitutifs du discours officiel qui a défini de façon générale, du point de vue du centre (dont le ministère de l'Éducation), les structures et les fonctions des collèges. Ils ont posé des normes et des règles officielles qui devaient s'imposer aux acteurs dans le gouvernement de ces organisations. L'État entendait, entre autres, laisser de l'autonomie au collège, lui conférant ainsi un certain pouvoir à l'échelle locale. Qu'en est-il exactement de la situation quinze ans plus tard? Peut-on dire que les collèges exercent un pouvoir véritable et surtout que tous les acteurs concernés y participent?

De façon à pouvoir mieux cerner cette problématique du pouvoir local, nous allons revenir sur les intentions de l'État au moment de la création des collèges. Nous serons ainsi plus en mesure de dégager à travers les finalités que poursuivent les collèges et leurs champs de responsabilité ce qui régit leur pouvoir et ce qui détermine leur marge réelle de manoeuvre. Nous aborderons également les questions de l'autonomie et de l'appartenance au milieu qui ont fait ou font l'objet de deux autres études sectorielles sur le thème plus général du "collège et son milieu", (cf. à ce sujet: ISABELLE, 1982). Nous ne les aborderons cependant pas en soi, mais comme des conditions ou des manifestations de l'exercice du pouvoir, dépendant de l'angle d'approche et du moment d'analyse.

1. Le discours officiel

Il faut remonter au Règlement numéro trois, préalable à l'adoption de la loi 21 (1966-1967), pour vraiment cerner l'intention de fond de l'État en créant des collèges d'enseignement général et professionnel. Ce règlement inspiré des "conceptions administratives" (1) du rapport Parent (1965, tome II, chap. VI), confirme le fait qu'un établissement d'enseignement collégial existera d'abord et avant tout pour dispenser un "service public" servant à la fois pour "l'admission aux études universitaires" et pour l'obtention "d'une occupation professionnelle reconnue" (cité dans: BOUCHARD et coll., 1981, p. 283). Approuvé par Arrêté en conseil, il fixait également la durée des études en fonction des exigences requises pour chacun de ces deux principaux domaines de responsabilité et indiquait que les conditions d'admissibilité, les conditions d'admission à l'université ou à une occupation professionnelle, le régime des examens finals et la reconnaissance d'une institution d'enseignement collégial seraient déterminés par règlements. Il reconnaissait finalement le mode d'organisation en système d'options graduées, tel que préconisé également par le rapport Parent.

Ce "règlement" fait vraiment époque puisqu'il annonce, à toutes fins utiles, à quelle enseigne l'État, via son ministre de l'Édu-

---

(1) L'expression est de Dominique NOCAUDIE qui a signé un document important sur ce sujet quelques années après l'adoption de la loi 21: "Les conceptions administratives du rapport Parent et leurs conséquences juridiques générales", fascicule II, tiré de: Étude administrative des CEGEP, D.I.G.E.C., juin 1969, 47 pages. D'ailleurs l'étude complète de NOCAUDIE publiée sous la forme de quatre fascicules constitue l'une des études marquantes dans la courte histoire des CEGEP. Nous nous en inspirons largement dans cette première partie.

cation, va se loger vis-à-vis des CEGEP, dans la loi qui les créera officiellement. Ce "pouvoir de réglementation" dont l'État veut se doter constitue ce que les auteurs du rapport Parent ont appelé un "contrôle positif" pour sauvegarder cette fameuse notion "d'intérêt général" qui est au coeur même de toute la réforme du système d'éducation québécois.

La loi 21 qui a suivi de près et même la loi 25, qui plus récemment en 1979 est venue la modifier, ont renforcé en quelque sorte cette position initiale. La loi 21 a effectivement doté le collège des pouvoirs d'un gouvernement local mais à peu près uniquement au plan administratif, puisque toutes les décisions d'importance doivent être soumises à l'approbation du gouvernement central. Même si la loi 25 (de 1979) a accordé certains pouvoirs supplémentaires aux CEGEP, ils demeurent encore d'ordre administratif.

Ainsi, on a fait des collèges des corporations publiques dotées d'une partie des pouvoirs habituellement consentis à ce type d'organisation, en vertu du code civil, tels que des pouvoirs d'emprunt, de signature de conventions de travail, d'émission d'obligations, de placements, etc. Si, dans ce qu'on pourrait appeler la première époque des CEGEP (1967-1979), ces nouvelles corporations devaient demander des autorisations au gouvernement même pour administrer des biens comme des immeubles, les collèges n'ont obtenu avec la loi de 1979 qu'un peu plus d'autonomie sans pour autant que soit véritablement levé le contrôle de l'État dans leurs affaires. Dans les faits, le ministre se réserve toujours un pouvoir discrétionnaire (on a remplacé dans plusieurs articles de la loi initiale le "doit" par le "peut") pour rappeler un de ses "partenaires" à l'ordre, s'il considère, par exemple, qu'un collège "n'exerce pas un contrôle budgétaire suffisant" (Loi 25, 1979, p. 3).

Comme l'indique Dominique NOCAUDIE, "le CEGEP a été créé pour l'administration d'un service public et la place d'un ministère indique qu'il ne s'agit pas d'une corporation politique" (NOCAUDIE, "La nature juridique du C.E.G.E.P.", fascicule III, p. 61). Le seul pouvoir (formel) des collèges porte sur son administration courante; même les membres de la corporation du collège sont nommés par le lieutenant-gouverneur en conseil (loi 21) ou par le ministre (loi 25). En prolongeant la définition qu'en proposait NOCAUDIE en 1969, on pourrait donc définir un collège d'enseignement général et professionnel de la façon suivante:

> "Le CEGEP est une corporation publique non politique gérant un service public personnalisé" (NOCAUDIE, III, p. 58), i.e. décentralisé et adapté aux besoins d'un milieu donné, ceci dans un but d'intérêt général.

Le CEGEP dispose d'un pouvoir limité. Il n'a pas (cf. NOCAUDIE, III, pp. 25-29) de personnalité morale, pas de pouvoir de législation ni de réglementation sauf pour sa régie interne; il fonctionne dans un but d'intérêt général, est soumis au contrôle du gouvernement et est financé par "les deniers publics", selon les termes de la loi.

A ce stade-ci, cette analyse à grands traits du discours officiel, à l'origine des collèges, semblerait donc indiquer que l'exercice du pouvoir dans les collèges ne représenterait qu'une dimension marginale de la réforme de l'enseignement collégial. Tel n'est cependant pas le cas puisque la loi a prévu que ce pouvoir formel devait être partagé entre une vingtaine de personnes pour assurer la gestion d'ensemble de ce service public. Ces personnes peuvent être regroupées pour le moment en trois grands groupes d'acteurs:

de sept (loi 21) à six (loi 25) acteurs externes à l'action quotidienne du collège (les socio-économiques), six acteurs parmi les usagers/clients (les parents et les étudiants) et de six (loi 21) à huit (loi 25) acteurs internes à l'action du collège, choisis parmi les différentes catégories de personnel. Qu'il suffise de dire pour l'instant qu'un Conseil d'administration ainsi consitué jouit en apparence d'un relatif équilibre dans sa représentation, mais qu'il ne respecte pas, par ailleurs, une des recommandations du rapport Parent qui accordait la prédominance à la représentation extérieure et qui limitait le nombre de personnes impliquées dans ce Conseil à douze. Qu'il suffise également de retenir que dès qu'il y a des intérêts différents en présence et qu'ils interagissent entre eux, il y a nécessairement exercice d'un pouvoir, comme nous le verrons plus loin.

2. Les normes et les règles

Comme nous venons de le voir, la notion de "service public" est centrale lorsqu'on parle de l'enseignement collégial au Québec. De cette notion découle, de fait, la finalité première d'un collège qui est de dispenser un enseignement qui va dans le sens de l'intérêt général. Nous avons vu également que son principal champ de responsabilités comporte deux dimensions d'application égales et indissociables: la formation générale et la formation professionnelle. Ces finalités constituent le cadre normatif général qui devra guider toute l'action des collèges, en amenant un certain nombre de règles qu'on retrouve d'ailleurs sous, une forme ou sous une autre dans les trois documents officiels auxquels nous nous sommes référés jusqu'à maintenant. Ces règles, héritées encore une fois du rapport Parent, s'appuient sur des principes à caractère normatif qui ont inspiré toute la réforme de l'éducation au Québec:

la continuité, l'adaptabilité et l'égalité (2). Malgré leur caractère normatif découlant nécessairement de cette notion de "service public", ce qu'on pourrait qualifier de beau principe devient une règle dès qu'on l'assortit de pouvoirs de réglementation et de directives particulières qui lui donnent un caractère opérationnel. Ce sont ces normes et ces règles qui devraient s'imposer aux acteurs dans le gouvernement des collèges.

La continuité indique que le service doit être disponible à tout moment pour ses usagers. Elle se traduit par des réglementations portant sur les statuts respectifs des enseignants et des administrateurs et sur le droit de grève. La loi des collèges prévoit notamment un statut de permanence aux enseignants qualifiés et des modalités de remplacement pour les administrateurs qui sont tenus de demeurer en fonction jusqu'au moment où ils sont nommés de nouveau ou remplacés (article 11 de la loi, 1979). Quant au droit de grève, il est réglementé par le code du travail: on le reconnaît mais sans usage abusif. Ce dernier "impératif de continuité" pour paraphaser NOCAUDIE (II, p. 32) s'est traduit plus particulièrement au moment de l'adoption par le législateur, à l'origine de la réforme, d'une loi assurant à l'enfant le droit à l'éducation et instituant un nouveau régime de convention collective dans le secteur de l'éducation. Depuis, plusieurs lois ou réglementations sont venues interférer sur l'exercice de ce droit de grève, mais jamais sur le fond.

Si la continuité est d'abord une norme de stabilité, l'adaptabilité est une norme d'évolution qui signifie que le service doit

---

(2) Notre principale source de référence sur cette question demeure le deuxième fascicule de NOCAUDIE sur "Les conceptions administratives du rapport Parent et leurs conséquences juridiques générales", 1969, 47 pages.

s'adapter à tout moment à l'évolution des exigences de l'intérêt général, ce qui implique que l'État puisse en tout temps prendre des mesures appropriées aux conjonctures (NOCAUDIE, II, p. 33). Ici l'État a transformé le pouvoir réglementaire plus rigide dont il disposait dans la loi initiale (loi 21), en un pouvoir discrétionnaire plus souple, au moment des modifications apportées à la loi en 1979. Il n'en reste pas moins qu'on a conservé le principe que l'État pouvait (plutôt que devait) faire adopter, par le lieutenant-gouverneur en Conseil, des règlements généraux qui limiteraient, le cas échéant, les pouvoirs du Conseil d'administration et les droits acquis de l'institution (article 18, 1979). De plus, toute déclaration d'intérêt public ou reconnaissance pour des fins de subventions constituent des décisions individuelles que le ministre peut prendre (selon la loi) et qui sont laissées à sa discrétion.

À ces deux normes, s'ajoute finalement celle de l'égalité qui fait référence à l'ouverture du service sur toute la communauté: le service doit être ouvert à tous et servir à tous les administrés. Ici, à l'instar de NOCAUDIE (II, p. 45) il faut distinguer "les agents d'enseignement" des "usagers de l'enseignement". Voici les principaux éléments qui, selon NOCAUDIE, se rattachent à cette dernière règle:

- Le principe d'égalité régit le recrutement et la carrière des enseignants; prévoit des qualifications égales pour tous et un régime de retraite universel, cela peu importe le sexe, le statut civil, etc.;

- pour les usagers, ce principe prévoit le respect des croyances, de la langue et un accès égal pour tous; d'où la possibilité pour chacun de suivre un enseignement dans une institution de son choix (NOCAUDIE, II, pp. 40-45).

Cette règle fondamentale se traduit encore de façon plus spécifique dans le Règlement numéro trois (annexé à BOUCHARD et coll., 1981, p. 283), où il est dit que tous "les examens finals sont administrés sous l'autorité du ministre". NOCAUDIE rattache également à cette norme de l'égalité les dispositions de la loi des collèges qui visent à empêcher les administrateurs à tirer profit de leur position pour leur intérêt personnel, (Article 12, 1979).

Tout comme les données précédentes sur les fondements officiels du pouvoir attribué au collège, ces normes et ces régles font aussi partie du discours officiel. Elles sont cependant plus indicatives des contraintes générales avec lesquelles doit composer une organisation qui dispose d'un pouvoir de gérance pour assurer la gestion d'un service public. Il sera particulièrement intéressant de voir quelle influence ce discours a eue sur la gestion des collèges et de vérifier s'il y a véritablement respect ou écart entre le discours et les pratiques.

3. Le pouvoir local

Si le discours normatif de l'État semble former un cadre plutôt rigide, voire contraignant, les orientations contenues dans le Document d'éducation numéro trois, que le ministère de l'Éducation faisait paraître presque immédiatement après l'adoption de la loi créant les CEGEP, laissent malgré tout une porte ouverte à l'éclosion d'un pouvoir local. En effet, selon les auteurs du Document, "la politique qui y est énoncée pose des règles générales en regard desquelles les institutions actuelles pourront préciser leur vocation et situer leur action en toute connaissance de cause" (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1967, p. 6). Ainsi, les grandes options politiques de l'État, qui s'expriment

à travers le jargon juridico-administratif des lois et des règlements, sont réinterprétées en quelque sorte par la mise en place d'un cadre de référence qui permettra au collège de démarrer et qui lui fournira des orientations d'action pour lui permettre éventuellement d'afficher sa personnalité propre.

Deux traits dominants se dégagent du Document d'éducation numéro trois:

- Le collège est une corporation publique qui appartient à son milieu;
- le collège est un partenaire de l'État et dispose d'une marge d'autonomie qui lui est propre.

L'appartenance au milieu implique la participation des éléments du milieu à la gestion et au développement de l'institution, en même temps que "la nécessité pour l'institution de définir sa vocation par rapport à celle de la communauté culturelle, sociale et économique à laquelle elle participe", (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1967, p. 45).

La composition du Conseil d'administration dans la première époque des collèges (1967-1979) offrait sans doute de meilleures garanties quant à l'implication des "éléments actifs du milieu", puisque la représentation extérieure avait au moins autant de chances de se manifester que celle de l'intérieur. De plus le système de la cooptation, qui avait été instauré dans la première loi sur les collèges, laissait aux conseils d'administration qui voulaient s'en prévaloir, la possibilité de donner encore plus de chances au milieu de se manifester et de participer à l'élaboration d'une politique d'éducation propre à la région. Il faudra voir au moment de l'analyse de l'évolution du pouvoir, si les modifications

récentes apportées à la loi en 1979, sur la composition des conseils, permettent autant aux agents du milieu de se manifester. Nous pouvons cependant d'ores et déjà indiquer que la prédominance de la représentation intérieure sur celle de l'extérieur n'est certes pas de nature à faciliter l'éclosion d'un pouvoir local, réellement ancré dans le milieu.

La deuxième dimension de cette appartenance au milieu concerne la vocation que le collège se définit. On prévoyait à l'époque que les collèges assureraient des services équivalents dans chacune des régions administratives du Québec, tout en répondant aux réalités socio-économiques du milieu ambiant et à ses perspectives réelles de développement. On soutenait par ailleurs que la polyvalence de l'enseignement collégial permettrait toute la souplesse requise pour que le collège puisse préciser sa vocation (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1967, p. 46).

Si l'on peut dire que plusieurs collèges se sont donnés une vocation spécifique, il faudra voir de plus près, dans les faits, qui sont les acteurs qui se sont le plus impliqués dans la définition de cette vocation. En principe, la composition des conseils d'administration devait permettre que toutes les personnes nommées pour en faire partie participent également aux choix à faire quant aux orientations générales du collège. Là aussi, il faudra voir dans quelle mesure ça s'est effectivement réalisé.

En formulant l'hypothèse que tous les acteurs du milieu n'ont pas été impliqués de façon égale dans les choix publics que les collèges ont eu à faire, il est quand même possible pour un collège, comme organisation, d'établir les bases d'un pouvoir local, en utilisant toute l'autonomie que l'État lui a consentie. Ici, il ne s'agit pas de faire une étude de l'autonomie en soi, cette étude

ayant déjà été effectuée (voir ISABELLE, 1982). Il s'agit plutôt d'indiquer ce qu'on entendait par l'autonomie des collèges, puisque la marge d'autonomie qu'un collège prend peut être considérée comme une manifestation de pouvoir et peut nous permettre de distinguer les collèges les uns des autres selon qu'ils affirment plus ou moins d'autonomie.

Dans le Document d'éducation numéro trois, on définissait l'autonomie par la négative en disant que "tout ce qui n'est pas dévolu explicitement à l'action du gouvernement relève de l'action autonome du Conseil d'administration (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1967, p. 46). Ainsi soulignait-on dans le Document, à titre indicatif, que le choix des enseignements, l'engagement du personnel de direction et la nomination des officiers du collège, l'engagement du personnel enseignant, la politique de régie interne dont le collège se dote, pouvaient amener, entre autres, un établissement d'enseignement collégial à afficher un "style" qui lui est propre. Le style d'une organisation peut en effet être très révélateur de l'affirmation de son autonomie et, partant, du pouvoir qu'elle compte exercer.

Ces deux grandes caractéristiques du pouvoir local que l'on retrouve dans le Document d'éducation numéro trois, manifestent une volonté de l'État de "déléguer une partie de sa responsabilité à des corporations publiques", mais, en même temps, elles indiquent la marge de manoeuvre dont disposeront les collèges pour remplir leur mandat et assumer leurs responsabilités. Dans la mesure où le milieu (interne ou externe) sera vraiment actif dans la gestion et le développement de l'institution, on pourra parler de l'expression d'un pouvoir local. Dans la mesure également où le collège utilisera ou non toute sa marge d'autonomie, on pourra dire qu'il prend ou non le pouvoir qui lui revient manifestant ainsi une volonté

réelle d'affirmation et une capacité de participer à la formation des choix publics, ce qui constitue essentiellement le pouvoir, du point de vue de l'organisation, comme nous le verrons au chapitre suivant.

CHAPITRE 2

LE POUVOIR ET LE GOUVERNEMENT DES COLLÈGES

Nous venons de rappeler qu'en créant les CEGEP l'État entendait favoriser l'émergence d'un certain pouvoir à l'échelle locale, en faisant participer à la prise de décisions un nombre aussi grand que possible de personnes représentant le milieu. Nous avons cependant insisté davantage sur les contours du pouvoir et sur la marge de manoeuvre du collège comme organisation, que sur l'exercice du pouvoir et sur les relations entre les parties au moment d'une prise de décisions. Dans ce chapitre, nous indiquerons comment nous définissons le pouvoir et comment nous en avons traité au cours de cette étude. Ceci nous permettra de réaliser, entre autres, qu'il ne suffit pas de placer ensemble des acteurs représentant des intérêts différents pour qu'il y ait nécessairement partage du pouvoir. Toute décision s'inscrit dans un contexte de relations de puissance et ce sont les acteurs disposant du meilleur contrôle sur ces relations qui éventuellement seront en mesure d'orienter les choix à faire et les décisions à prendre, donc, d'exercer le pouvoir.

1. Le pouvoir dans les collèges

On peut dire d'un acteur qu'il a la capacité d'exercer du pouvoir quand il dispose de moyens suffisants pour maîtriser sa propre

action et pour contrôler celle d'un autre avec lequel il est en interaction (voir LEMIEUX, 1973, p. 213). Ces moyens sont divers et permettent un contrôle direct ou indirect sur l'action de l'autre et une maîtrise directe ou indirecte sur la sienne. C'est ce qu'a bien démontré Vincent LEMIEUX (1970 et 1973), qui a distingué en outre quatre types principaux de moyens de pouvoir: des moyens matériels, juridiques, symboliques (ex. le prestige de l'individu) et informationnels, auxquels nous allons ajouter, dans la foulée de l'enquête internationale de TANNENBAUM et ses collaborateurs (1974), des moyens idéologiques. "Les droits accordés par les textes officiels, venant du centre, ne sont en effet qu'une partie des ressources et des contraintes de pouvoir pour les acteurs impliqués dans le gouvernement des collèges. Les conventions collectives ont défini d'autres règles du jeu et donc d'autres droits. Les idéologies syndicales, l'information et la plus ou moins grande expertise des acteurs, leur prestige, leur capacité d'attribuer des récompenses ou des punitions, leur dévouement à une cause sont autant de moyens qui ont été effectivement utilisés par les différents acteurs, et ce d'une façon variable d'un collège à l'autre", (CONNEXE, Devis, p. 5). Ce sont l'ensemble de ces moyens qui constituent les bases du pouvoir.

Sous sa plus simple expression, on peut définir le pouvoir comme la capacité d'exercer un contrôle sur l'action ou mieux "de contraindre l'action", comme le suggèrent BACHARACH et LAWLER, en vue d'atteindre les buts qu'on s'est fixés ou de rendre ses préférences efficaces. Dans le cas d'une organisation où l'exercice du pouvoir est soumis à un certain nombre de règles de jeux déterminées par le centre, comme c'est le cas pour les collèges, ces enjeux ont un caractère public et le pouvoir s'exerce à travers des relations de puissance entre des acteurs bien identifiés qui ont à faire des choix

sur des questions d'intérêt général, comme nous l'avons déjà vu.

Nous retiendrons donc une définition qui tienne compte des dimensions de participation et de contrôle qui sont toutes deux associées à la problématique du pouvoir local dans le gouvernement d'un collège. Nous définirons le pouvoir pour les fins de cette étude comme: la capacité de participer aux choix publics et de contraindre l'action afin de rendre ses préférences efficaces. Cette capacité se manifeste dans une relation entre des parties sur un enjeu donné, le pouvoir émergeant de ces relations, comme le soulignent encore BACHARACH & LAWLER. Ces deux auteurs ajoutent, est-il superflu de le dire, que ces relations s'articulent à la fois sur un cadre formel et sur un cadre informel. C'est pourquoi, ils proposent d'ajouter deux dimensions complémentaires au pouvoir, soit l'autorité et l'influence, auxquelles on pourrait d'ailleurs raccrocher, pour des fins d'analyse, les moyens de contrôle dont on a déjà parlé. Seront du domaine de l'autorité l'ensemble des relations formelles prévues par le centre et déterminées entre autres par la politique de gestion du collège; seront du domaine de l'influence les relations informelles entre les acteurs, les coalitions, les groupes d'intérêt, etc.

2. Le gouvernement des collèges

Au plan de l'analyse, comme l'ont fait LEMIEUX et ses collaborateurs à propos des conseils régionaux de la santé et des services sociaux (1974), chaque collège sera considéré comme un acteur social dans le système d'éducation dominé par le ministère. Toute organisation qui exerce une forme quelconque de gouverne d'affaires publiques est en effet elle-même un système qui a des dimensions

politique et administrative (voir SMITH, 1960, pp. 15-18). Selon la dimension qui sera privilégiée, les relations de pouvoir vont agir différemmment sur la formulation des choix que le collège-acteur aura à faire pour assumer sa responsabilité sociale de gestion, de direction et de contrôle. À ces dimensions s'ajoute, pour les collèges, une dimension socio-communautaire, si bien qu'on peut dire que leurs choix sont essentiellement de trois ordres: politique, administratif et socio-communautaire.

L'acte de gouverne dans un collège peut d'abord avoir un caractère politique. Dans ce genre de situation, la compétition entre des individus ou des groupes l'emporte sur le processus même d'élaboration des politiques et des orientations du collège; les relations de pouvoir reposent sur un mode d'organisation segmenté et la lutte pour le contrôle entraîne des divisions internes et la formation de coalitions quand il y a des décisions à prendre.

À l'inverse un collège dont les activités sont fortement encadrées au plan administratif, dans un modèle hiérarchique d'organisation, sans qu'il n'y ait formellement de position contraire, se concentrera plutôt vers des choix carrément administratifs. Ici, le fonctionnement de l'organisation repose sur un système de droits et d'obligations qui appellent divers règlements et directives et où l'autorité est un droit délégué. C'est l'autorité et l'ordre qui sont au coeur des choix administratifs plutôt que la recherche du pouvoir, comme dans le cas précédent.

Ces deux niveaux de choix publics ne sont pas en soi spécifiques au gouvernement des collèges. M.G. SMITH, dans un ouvrage désormais classique (1960), les appliquait bien avant nous à d'autres formes de gouvernement. Cependant, étant donné la mission éducative globale qui incombe aux collèges, il faut ajouter à ces deux

niveaux, un troisième ordre de choix que le collège peut privilégier à travers ses activités de prises de décisions. Il s'agit de choix que nous qualifierons de socio-communautaires, pour faire référence aux réalités ambiantes avec lesquelles le collège peut être amené à composer, particulièrement avec les milieux de travail et les milieux socio-économiques et culturels de sa région. Ces relations se manifestent, entre autres, par des services à la collectivité plus ou moins développés, par des programmes d'éducation permanente ou populaire adaptés aux réalités régionales, ou encore par une implication quelconque dans des projets qui favorisent le développement régional sous toutes ses formes. Nous dirons d'un collège qu'il met l'accent sur des choix socio-communautaires quand il fait passer les objectifs institutionnels avant ceux des individus et des groupes, au profit des intérêts de la collectivité dont il fait partie et à laquelle il participe. Ici le jeu des pressions originant des interactions avec divers agents du milieu l'emporte sur le jeu des pressions internes.

Ces trois ordres de choix ne se retrouvent évidemment que très rarement à l'état pur, du moins ne se maintiennent-ils sous cette forme qu'en certaines périodes, comme nous le verrons en parlant de l'évolution du pouvoir. La réalité nous indique que les choix sont diversifiés et qu'ils s'articulent plus ou moins entre eux, formant ainsi des types intermédiaires qui ne constituent, somme toute, que l'ensemble des six combinaisons possibles entre ces trois ordres de choix publics. Ainsi, on pourra retrouver des collèges qui formulent à la fois des choix politiques et administratifs, des choix socio-communautaires et politiques, des choix administratifs et socio-communautaires et inversement, indiquant par là que le premier élément de la combinaison représente la tendance dominante. Selon que l'accent sera mis sur l'une ou l'autre de ces combinaisons, on pourra caractériser les collèges et déter-

miner des types de gouverne correspondant aux manifestations de pouvoir observées à travers la ligne officielle d'autorité, qui renvoie aux relations formelles entre les acteurs, ou à travers le jeu des pressions, qui renvoie aux relations informelles.

Notons en terminant que cette façon de classer les choix publics s'accommode bien des distinctions faites, au moment des travaux de la Commission Angers sur les Universités, lorsqu'on y présentait des modèles d'analyse pour caractériser la gestion universitaire (COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, 1979, pp. 94-106). Aux choix politiques équivaut le modèle d'analyse "politique" qui fait ressortir que "par-delà la rationalité et les règles, c'est le pouvoir qui détermine l'action, d'où l'importance, dans ce modèle, de l'analyse du pouvoir..." (idem, p. 97). Aux choix administratifs correspond le "modèle bureaucratique" qui est "très apte à décrire et à expliquer les structures et les relations formelles d'autorité dans l'université moderne..." (idem, p. 95). Enfin, on peut rapprocher des choix socio-communautaires, le modèle dit "collégial" qui avance l'argumentation que "le processus de prise de décision dans une université"... doit être la responsabilité de la communauté universitaire tout entière et pas seulement "dans les mains d'une hiérarchie bureaucratique" (p. 96).

En faisant ce parallèle, on peut facilement constater que le gouvernement d'une organisation, comme un collège ou une université, se présente sous de multiples facettes et qu'on ne peut prétendre à analyser cette dynamique à l'aide d'un modèle unique. Sans nous y référer directement, nous voulons cependant indiquer qu'on pourrait facilement pousser l'analyse plus loin, à l'instar de la Commission d'étude sur les Universités, en appliquant aux collèges des modèles théoriques "qui ont servi à décrire et à analyser soit l'ensemble, soit des parties de l'organisation universitaire". (1979, p. 94.

3. Le pouvoir et les responsabilités des acteurs

En établissant trois niveaux de choix publics, nous faisons référence directement à la distribution du pouvoir. Si dans certains cas on pourra parler de "collégialité" (référence au "modèle collégial" appliqué aux universités), dans d'autres il faudra bien se rendre à l'évidence que le pouvoir est fortement concentré. De plus, si l'autonomie et l'appartenance au milieu peuvent être considérées comme des manifestations du pouvoir local, les styles de gestion pourront nous révéler s'il y a des délégations d'autorité et des répartitions de responsabilités, les responsabilités effectivement consenties pouvant être des indices du degré de partage interne des pouvoirs entre les différentes composantes du collège. S'il est évident par ailleurs que certains acteurs ont un rôle plus important que d'autres dans un tel contexte, il est également évident qu'on ne peut penser à définir des orientations claires à un collège et à couvrir tous ses domaines de responsabilités en orientant le pouvoir au profit d'un groupe, surtout quand ces domaines de responsabilités sont aussi variés.

Comme l'a relevé ISABELLE dans son étude sur l'autonomie des collèges (1982), pp. 36-45), les domaines de responsabilités dont le collège doit se préoccuper couvrent à la fois les affaires administratives, financières et matérielles, les affaires pédagogiques et étudiantes, les relations de travail et la gestion des ressources humaines et, finalement, l'éducation permanente.

C'est dans ce fragile équilibre entre le pouvoir et les responsabilités que réside le défi des collèges, et cet équilibre réside autant dans la répartition des pouvoirs internes que dans les relations de pouvoir qui s'établissent avec le milieu.

En principe, tous les acteurs identifiés pour faire partie du collège, au sens de la loi, sont censés participer à l'exercice du pouvoir spécialement au niveau du Conseil d'administration qui constitue, selon une autre expression de NOCAUDIE, "la clé de voûte administrative de l'enseignement collégial public" (1969, fascicule IV, sur "la composition du Conseil d'administration", p. 2). En pratique cependant il faut admettre que le pouvoir n'est jamais vraiment réparti également. On peut dire qu'à moins d'exceptions, la tendance dominante sera du côté de l'interne étant donné la prédominance maintenant accordée à la représentation intérieure au sein des conseils d'administration. Dans de telles conditions, les choix à faire et les décisions à prendre seront fort probablement tributaires de cette tendance. On peut même se demander à la limite s'il y a encore de la place pour les acteurs externes à l'action courante du collège, comme les parents et les représentants des groupes socio-économiques. Quant aux étudiants, leur "pouvoir" a été tellement dilué par les modifications apportées à la loi qu'on peut d'ores et déjà affirmer qu'ils sont davantage des spectateurs que des partenaires à part entière, à moins que leurs intérêts ne soient en cause. Dans ce cas, il y a fort à parier qu'ils utilisent un autre canal que le Conseil d'administration pour faire valoir leur point de vue.

Ainsi, si l'on s'en tient uniquement à la composition des conseils d'administration, au plan formel, il est assez clair qu'il y a un écart important entre le discours d'origine et la pratique actuelle. Le milieu se restreint de plus en plus aux différentes catégories d'acteurs qui sont à l'emploi du collège. Seuls les styles de gestion particuliers, les jeux politiques et la force des acteurs de l'extérieur peuvent compenser pour ce déséquilibre au plan de la représentation.

Si le Conseil est vraiment une émanation du groupe dominant, il risque de devenir alors, comme NOCAUDIE l'avait pressenti dès 1969, "une assemblée délibérante approuvant les décisions de la direction, alors qu'à l'origine, c'est le Conseil qui devait donner ses directives à la direction" (IV, p.19).

Malgré ces écarts possibles par rapport au discours officiel, il n'en demeure pas moins que chaque groupe d'acteurs a des responsabilités qui lui sont propres et qu'il a des comptes à rendre à d'autres acteurs ou instances, selon les situations qui se présentent.

D'ailleurs en parlant de la responsabilité sociale du collège qui lui est déléguée par l'État et qui devrait guider son action, on laissait sous-entendre, au chapitre précédent, que le respect des normes et des règles constituait en quelque sorte la base même des responsabilités des acteurs qui participent au gouvernement du collège. Les responsabilités, est-il nécessaire de le rappeler, reposent sur les droits et les obligations des acteurs, en regard de la mission du collège, et constituent essentiellement ce sur quoi chacun doit rendre des comptes ou répondre de ses actes. Voici comment la Fédération des CEGEP définissait, il y a quelques années, les responsabilités de base de chacun des cinq regroupements d'acteurs impliqués dans la vie d'un collège:

- l'étudiant: est responsable de son apprentissage à la mesure des efforts qu'on lui demande de fournir, devant l'enseignant, devant lui-même et devant sa famille;

- l'enseignant: est responsable des enseignements qu'il dispense suivant la répartition des tâches effectuées par le collège, devant la direction et l'étudiant;

- le personnel professionnel et le personnel de soutien: sont responsables des activités d'encadrement et de soutien qu'ils se sont vus confier, devant la direction et l'étudiant;

- le personnel de direction: est responsable de tout ce qui précède mais plus particulièrement de la coordination et du contrôle des activités énumérées plus haut, devant le Conseil d'administration;

- le Conseil d'administration: est responsable de l'exercice des droits et des pouvoirs d'un collège, devant l'État et le public.

(D'après: FÉDÉRATION DES CEGEP, 1978, pp. 8-9).

Même sous cette forme simplifiée, on peut dégager que ces responsabilités s'exercent à diverses instances dans la structure d'un collège, ce que nous avons pris en considération dans notre étude sur le terrain. Mentionnons provisoirement que les questions d'ordre politique seront davantage traitées au Conseil d'administration, les questions d'ordre administratif relèveront à la fois du Conseil, du comité exécutif et de la régie interne du collège; quant aux questions pédagogiques, elles devraient être davantage traitées à la commission pédagogique et dans les départements. Il faut ajouter à cela les questions de relations de travail et les affaires étudiantes qui peuvent être également l'objet d'enjeux particuliers.

Cette énumération sommaire n'épuise évidemment pas le sujet. Elle veut simplement indiquer qu'il y a plusieurs lieux potentiels d'exercice du pouvoir dans un collège, où les acteurs en présence ont des responsabilités à remplir, des choix à effectuer et des décisions à prendre. Pour compliquer le tableau, il faut ajouter à cela tout ce qui relève du domaine de l'influence et qui peut se manifester en d'autres lieux.

Ce qu'il importe de retenir à ce stade-ci, comme pour le chapitre I d'ailleurs, c'est que la réalité du pouvoir est complexe à cerner, et ce, malgré la clarté relative du discours officiel. Les acteurs aussi sont relativement faciles à identifier par rapport à leur poste et à leurs responsabilités, mais comme on dit souvent, "c'est sur le terrain que ça se joue" et c'est là que nous pouvons vraiment voir s'il y a un partage du pouvoir entre les acteurs.

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉVOLUTION DU POUVOIR ET DE SON EXERCICE

Au cours de la première partie, nous avons surtout traité du pouvoir d'un point de vue statique. Il s'agissait essentiellement, rappelons-le, de dresser un portrait sommaire de l'organisation et des acteurs en dégageant le cadre normatif qui leur impose en quelque sorte un certain nombre de règles du jeu et qui délimite leur pouvoir et leurs responsabilités. Nous avons également fait allusion aux types de choix que les collèges ont à prendre et à ceux qu'ils peuvent privilégier, compte tenu qu'ils utilisent plus ou moins leur marge d'autonomie ou qu'ils tiennent plus ou moins compte de leur insertion dans un milieu.

Dans cette deuxième partie, nous allons considérer le pouvoir d'un point de vue dynamique, en faisant état des pratiques qui ont entouré l'exercice du pouvoir dans les collèges au Québec, depuis la première génération de douze CEGEP, en 1967, jusqu'à la situation qui prévalait dans les quarante-six (1) collèges existant en 1982. Pour respecter la deuxième partie du mandat établi par le Conseil des collèges, nous allons d'abord dégager les principales étapes qui ont marqué ou influencé la vie des collèges. Nous nous attarderons ensuite à l'évolution de ce pouvoir, qui nous servira de toile de fond pour l'analyse subséquente des écarts possibles entre le discours officiel et les pratiques effectives dans un peu plus d'une vingtaine de collèges, représentatifs de l'ensemble du réseau public d'enseignement collégial.

Pour réaliser cette partie du rapport, nous nous sommes servis d'un corpus de données recueillies directement par entrevues, auprès d'une

---

(1) Comme la majorité des gens, nous considérons les trois campus du Collège Champlain comme des entités distinctes, au moins sur le plan géographique, même s'il ne s'agit pas de corporations autonomes au sens de la loi.

centaine d'informateurs choisis soit parce qu'ils avaient une bonne connaissance ou expérience du réseau (une dizaine d'informateurs-analystes), soit parce qu'ils ont appartenu ou appartiennent encore à l'un des vingt-deux collèges que nous avons retenus pour faire notre étude sur le terrain (voir l'annexe sur la méthodologie). Nous avons complété cette information par la consultation d'un certain nombre d'études ou de documents particuliers à certains collèges (cf. bibliographie, section 3) et par le dépouillement systématique des rapports annuels disponibles, des principaux règlements de régie interne et des organigrammes des collèges retenus. Nous avons en outre dégagé les points saillants des grandes rondes de négociations de 1971-72, 1975-76 et 1979-80, soit par entrevues, soit par une analyse du contenu de ces conventions, touchant les trois groupes d'employés syndiqués. Finalement un certain nombre de coupures de presse, (cf. bibliographie, section 4), nous ont permis de nous rendre compte jusqu'à quel point certains événements avaient marqué la vie des collèges. Étant donné la méthode que nous avons suivie et les critères que nous nous sommes donnés pour choisir des collèges (cf. annexe 1), nous sommes en mesure d'affirmer que même si nos observations directes ne portent que sur vingt-deux collèges, les analyses et les conclusions de cette étude s'appliquent à l'ensemble du réseau des collèges et ne devraient porter préjudice à aucun collège en particulier.

CHAPITRE 3

L'EXERCICE DU POUVOIR DE 1967 À 1982

Dans un premier temps nous allons donc faire un retour sur les grandes étapes qui ont marqué la courte histoire des collèges et fixer dans ses grandes lignes le cadre historique d'ensemble, qui se réflète à des degrés divers dans chacun des vingt-deux collèges dont nous parlerons dans le chapitre suivant.

1. Le partage des pouvoirs dans les débuts des collèges (1967-1971)

De façon générale, la plupart des observateurs de la scène collégiale s'entendent pour dire que les collèges ont connu des débuts prometteurs, malgré certaines naissances prématurées et quelques naissances difficiles.

À peu près partout, l'esprit était d'abord à la collaboration entre les différentes instances, même si l'on note par-ci par-là des difficultés d'intégration presqu'inévitables entre le personnel des anciens collèges classiques et celui des instituts et des écoles spécialisées. Il est en effet notoire que "l'intégration" de deux entités qui poursuivaient des buts distincts ne se soit pas faite sans heurt. À l'origine, cette situation qui réflétait

des idéologies souvent contradictoires, a suscité des tensions même au sein des syndicats entre ce qu'on est convenu d'appeler les "professionnels" et les "généralistes". Même si, avec le temps, on a accepté de cohabiter, il n'est pas sûr que ce rapport entre les deux groupes se soit vraiment atténué complètement. Il faut également souligner, comme il fallait s'y attendre, que dans les quelques collèges où il n'y a pas eu d'intégration "forcée" d'éléments extérieurs, comme des instituts ou des écoles techniques, et où l'on se retrouvait avec à peu près le même personnel que dans l'ancienne institution, le développement initial s'est fait de façon beaucoup plus harmonieuse et sans grand dérangement, faut-il dire. D'ailleurs dans ces collèges, surtout de premières générations, le secteur professionnel était si peu développé qu'il n'existait à peu près aucun risque de rejet.

Dans tous les cas d'intégration, ce sont généralement les gens de l'ancien collège classique qui ont pris ou gardé le pouvoir et qui, dans la plupart des cas, vont véhiculer encore pendant un certain temps l'idéologie dominante de leur ancienne institution, même à travers de nouvelles structures et de nouveaux programmes. Il faut cependant souligner que la transition a entraîné une sorte de "vide de pouvoir", selon l'expression d'un de nos informateurs, qui allait surtout bénéficier aux enseignants. Contrairement aux nouveaux cadres, ceux-ci étaient déjà effectivement regroupés dans des syndicats ou des associations qui s'en rapprochaient. De plus, ils étaient presqu'immédiatement relocalisés dans la même position qu'ils occupaient, avec des fonctions similaires à celles qu'ils avaient, au moment de la création du collège. Les cadres, pour leur part, devaient nécessairement passer par un quelconque processus de sélection, puisque le recrutement des nouveaux administrateurs s'effectuait parmi deux ou plusieurs corps de cadres.

Les enseignants se sont donc généralement mieux organisés, du moins au plan académique, parce qu'ils avaient au départ certains objectifs en commun. Quant aux administrateurs, ils travaillaient davantage sur une base compétitive, parce qu'ils s'identifiaient encore à leur établissement d'origine et qu'il y avait des différences appréciables entre les styles de gestion des anciens collèges classiques et ceux des écoles techniques ou spécialisées, quand ce n'était pas carrément des préjugés. Ainsi du réaménagement des anciennes institutions résulteront des tensions entre les cadres eux-mêmes, ce qui affaiblira, à la longue, leur position vis-à-vis des enseignants.

Malgré tout, l'ère était au changement et à l'expérimentation et l'on ne relève pas d'affrontements majeurs entre des groupes comme ce sera le cas dans les années '70. Tout au plus peut-on imputer ces difficultés du début à des problèmes d'adaptation inévitables en période de changement.

Il faut attendre la contestation étudiante de la fin des années '60 (les occupations, les grèves, etc.), pour avoir un avant-goût des premières formes d'opposition véritable entre des groupes. Même lors de la première ronde de négociations, en 1968-69, on ne peut, pour bien dire, parler d'affrontements puisque moins d'une dizaine de collèges se sont vraiment engagés dans une négociation d'envergure provinciale, les autres continuant de négocier au niveau local. Bien sûr, on retrouve, lors de cette première ronde, quelques-uns des principaux thèmes qui feront l'objet des deux rondes subséquentes, comme par exemple la fameuse "norme 1/15" et la reclassification. Il n'est cependant pas encore question de sécurité d'emploi. Ce qu'il importe de retenir de cette première ronde, c'est qu'un processus de négociation est instauré dans les

collèges et qu'un début de centralisation se manifeste à propos des salaires et des clauses normatives. Il faut également mentionner que les professeurs veulent négocier certains aspects de la pédagogie et avoir la majorité à la commission pédagogique, même s'ils n'ont pas obtenu gain de cause à l'occasion de cette première ronde.

Ainsi est-ce entre 1969 et 1971 qu'il faut situer les premiers affrontements véritables entre des nouveaux groupes d'acteurs impliqués pour la première fois dans le gouvernement des collèges publics. C'est au cours de cette période par exemple, que d'aucuns se plaisent à appeler "l'âge d'or de l'action étudiante", que plusieurs Conseils d'administration ont pris leur envol politique et que des acteurs, jusqu'alors situés en périphérie, ont commencé à se manifester et à réagir aux événements. C'est, de fait, la première occasion véritable qui se présentait aux nouveaux administrateurs, pour une bonne part provenant de l'ancienne élite des collèges classiques, de réaliser qu'ils devraient dorénavant partager le pouvoir, en particulier avec les étudiants. Dans certains cas, spécialement dans les collèges qui héritaient d'une longue tradition d'ordre et d'autorité, on peut même dire que ce fut une sorte de choc culturel et, bien souvent, l'expression de conflits de générations. D'une part, des parents ou des socio-économiques devaient se considérer sur le même pied que des étudiants au niveau de l'administration d'ensemble de collège, et, d'autre part, devaient développer avec les administrateurs de l'interne une gestion de style corporatif plutôt qu'une gestion inspirée du modèle de l'entreprise privée.

C'est encore à cette période que les commissions pédagogiques, émanant des C.A., commencent à devenir des lieux de contestation, à cause de la remise en question qui était faite du nouveau régime

pédagogique. En même temps que se déroulaient ces prises de conscience, on peut dire que, dans l'ensemble, les rapports entre l'administration et les professeurs demeuraient corrects et que ces derniers, malgré des tractations diverses avec les étudiants, continuaient somme toute d'adhérer à la nouvelle mission des collèges.

En ce qui concerne les principaux protagonistes de cette "crise", les étudiants, il faut retenir qu'eux aussi pour une bonne part héritaient des traditions encore fraîches des anciens collèges, où, dans bien des cas, les associations étudiantes étaient relativement mieux organisées qu'elles le seront par la suite et où le membership s'appuyait sur une certaine continuité étant donné que les étudiants avaient fréquenté les mêmes institutions pendant plusieurs années. De plus, ces associations étaient supportées par un mouvement national d'envergure qui alimentait les associations à la base à la manière d'une centrale syndicale. Il faut également noter, même s'il s'agit d'un facteur moins important, qu'ils étaient un peu plus âgés que ceux qui les suivront. Jamais par la suite ne retrouvera-t-on, sauf dans des cas très isolés, la même ferveur politique de la part des étudiants; jamais non plus n'ont-ils davantage influencé les collèges qu'à cette époque, même si certains analystes considèrent que l'aboutissement de cette "crise", avec le dépôt, entre autres, du rapport Roquet en 1971, ne fut rien d'autre qu'un simple "coup de vent" et qu'on n'a pas vraiment transformé le "nouveau" régime pédagogique.

Néanmoins, on peut dire de cette première étape de la vie des collèges qu'elle en est une de renouveau, marquée à la fois par de l'emballement et du désenchantement, dans un contexte d'appren-

Tableau 1: Vue d'ensemble de l'évolution des CEGEP (1967-1982)

GRANDES EPOQUES	ETAPES DE LA VIE DES COLLEGES (1967-1982)	PERIODES DE DEVELOPPEMENT	EVENEMENTS MARQUANTS
"révolution tranquille"	1964-1967: planification de la réforme de l'enseignement collégial	Période de pré-implantation	1964 - Publication du rapport Parent 1966 - Adoption du Règlement no 3
Première époque (loi 21 - 1967)	I. 1967-68 à 1970-71: L'IMPLANTATION Périodes d'implantation et d'adaptation à de nouvelles structures et de nouveaux programmes. Début de centralisation.	1. 1967-69: trois premières générations de CEGEP (34 collèges ou campus)	1967 - Loi 21 et Doc. d'éducation no 3 1968-69 - 1ère ronde de négociations
		2. 1969-71: contestation étudiante et ajustements au nouveau régime pédag.	1970 - Publication du rapport Roquet 1971 - Apparition des collèges régionaux
	II. 1971-72 à 1978-79: LA TRANSITION Périodes de conflits internes et d'affrontements entre les syndicats et l'administration gouvernementale. Accentuation de la centralisation.	3. 1972-75: "crise de la déclassification et de la reclassification"	1971-72 - 2e ronde de négociations 1972 - Le "décret": une rupture 1975 - Officialisation de la régionalisation au Saguenay-Lac-St-Jean (loi 91) - Publication du rapport Nadeau
		4. 1976-78: révision des relations entre l'Etat et les collèges	1975-76 - 3e ronde de négociations 1978 - Publication du Livre blanc
Deuxième époque (loi 25 - 1979)	III. 1979-80 à 1981-82: LA RATIONALISATION Premières manifestations d'une volonté de rationalisation à tous les niveaux. Les positions des acteurs évoluent à la faveur d'un moment d'accalmie.	5. 1979-82: maintien du statu quo dans les négociations. Application de mesures de contrôle budgétaire vers la fin de la période.	1979 - Modifications à la loi des collèges (loi 25) - création du Conseil des collèges (loi 24) 1979-80 - 4e ronde de négociations 1980 - "Dérégionalisation": 10 nouveaux

tissage de nouvelles structures et de nouveaux programmes. À cette étape, on expérimente un nouveau partage du pouvoir et des acteurs commencent à placer leurs pions sur l'échiquier.

2. Les luttes pour le pouvoir et la centralisation du contrôle (1971-79)

Malheureusement pour la réforme et les collèges, au cours de l'étape qui suit, on ne réussira pas dans la majorité des cas à protéger certains acquis et à poursuivre le développement, à peine amorcé, au cours des premières périodes d'ajustement. La deuxième ronde de négociations, avec comme point culminant le "décret de 1972", marque le début des affrontements véritables entre les syndicats et l'administration gouvernementale, de même que le début d'une série de conflits internes qui iront en s'accentuant jusqu'en 1975-76, pour se résorber progressivement vers la fin de la décennie. Ces conflits se feront, entre autres, autour de la tâche de l'enseignant, du non-réengagement de certains professeurs, des nominations de D.G. et D.S.P., etc., auxquels il faut ajouter certains enjeux de négociations provinciales comme les applications locales de la "norme 1/15" et la question de la "déclassification" dans certains collèges.

On peut distinguer deux périodes, à cette deuxième étape, qui s'étend sur huit années académiques, soit entre 1971-72 et 1978-79 (voir tableau synoptique, p. 44): une première marquée, entre autres, par ce qu'on est convenu d'appeler la "crise de la déclassification et de la reclassification" et l'éclosion d'un véritable pouvoir syndical; une deuxième marquée par une révision des relations entre l'État et les collèges et une accentuation du mouvement de centralisation, amorcé à l'occasion de deux grandes rondes de négociations.

A un degré moindre, il faut aussi mentionner que c'est l'époque de la "régionalisation" qui produira des tensions et des affrontements d'un autre ordre entre des "gouvernements" locaux et un "gouvernement central" régional, dans trois régions socio-administratives du Québec et dans un collège représentant une "communauté d'intérêts", localisée dans trois régions différentes. Encore là, le pouvoir local sera en quelque sorte évacué, pendant un certain temps du moins, au profit d'un gouvernement central d'un type intermédiaire.

Avec l'année 1971-72 et la deuxième ronde de négociation, débute un processus de centralisation qui mettra en scène deux grands partenaires: les centrales syndicales réunies en Front commun et l'État. Il faut bien sûr noter l'entrée en scène de la Fédération des CEGEP à l'occasion de cette deuxième ronde, mais l'État-employeur ne lui concédera en quelque sorte qu'un rôle de soutien; quoique c'est probablement à cette période que la Fédération a eu sa plus grande influence, s'il en est, sur le déroulement des négocations, en proposant des modes de pondération qui permettaient d'assouplir certaines normes. Même s'il n'y a plus de négociation aux tables sectorielles, les enjeux sont sensiblement les mêmes qu'en 1968-69, avec l'ajout de la sécurité d'emploi, spécialement pour les enseignants, qui devient un enjeu très important. Retenons cependant que la "déclassification" ou la reclassification des professeurs devient un catalyseur du militantisme des enseignants et constitue sans aucun doute l'enjeu qui a créé le plus de remous lors de cette deuxième ronde, au point d'entraîner des conflits internes importants dans certains collèges. La pédagogie, également, constituait un enjeu important, puisque les enseignants réclamaient, entre autres, une voie décisionnelle à la commission pédagogique pour ne pas avoir

besoin de remonter au conseil d'administration. Même s'ils se butent à un refus de la partie patronale, les pouvoirs, les responsabilités et la composition de la commission pédagogique apparaissent à leur convention ainsi que les fonctions des départements (1). Ce sont d'ailleurs ces définitions auxquelles les autres conventions (celles des professionnels et du personnel de soutien) se réfèreront.

C'est en 1975-76 que l'expression du pouvoir syndical atteindra son plus haut niveau. C'est en effet au cours de la troisième ronde de négociations que les syndicats particulièrement ceux des enseignants réaliseront leurs gains les plus substantiels, parmi lesquels la sécurité d'emploi n'est certes pas le moindre. Parmi les autres faits saillants, notons qu'un mécanisme de pondération permettra d'assouplir la "norme 1/15" et de reconnaître les problèmes particuliers de certains collèges ayant un secteur professionnel très développé. On augmentera en outre l'influence de la commission pédagogique sans pour autant acquiescer à la demande syndicale d'en faire une instance décisionnelle. Tout ce qui touche à la commission pédagogique sera cependant exclu du champ d'application de la convention signée par les syndicats affiliés à la C.E.Q. et ne s'appliquera, en contrepartie, qu'aux syndicats affiliés à la C.S.N., qui regroupe par ailleurs au moins 75% des enseignants et enseignantes syndiqués (FNEEQ). De plus, les comités de relations de travail déjà définis dans les conventions antérieures verront leur rôle

---

(1) Pour une analyse en profondeur des rondes de négociations touchant les enseignants dans les collèges, le lecteur aura intérêt à consulter les travaux de M. Antimo Papale, professeur au Campus St-Lambert-Longueuil du Collège Champlain, qui complète présentement une thèse de doctorat à paraître au cours de 1983. Il est évident que notre relevé est loin d'être exhaustif et qu'il ne fait qu'évoquer au passage certains faits susceptibles de caractériser l'exercice du pouvoir.

accru, au détriment de la marge de manoeuvre des administrateurs des collèges. À ce sujet, plusieurs observateurs s'entendent par ailleurs pour dire que ces derniers seront les grands perdants de cette troisième ronde de négociations. De fait, il se dégage à cette époque deux visions différentes de ce qu'est une convention collective et on peut dire que les administrateurs, en général regroupés autour de la Fédération des CEGEP, s'identifient fort peu à une convention collective qu'ils n'ont pas vraiment négociée, ayant été davantage des témoins que des acteurs directement impliqués.

Si les deux rondes de négociations constituent des faits marquants de cette deuxième étape de la vie des collèges, elles le sont autant à cause du mouvement de centralisation qui les a caractérisées qu'à cause des événements qui les ont entourées et des énergies qu'elles ont drainées. C'est en effet au cours de ces deux périodes que le pouvoir du centre (autant du côté du gouvernement que des centrales syndicales) est venu interférer le plus sur l'autonomie des collèges, au point de vider à toutes fins pratiques les négociations de leur contenu local, les enjeux essentiels de ces négociations étant fixés en dehors des CEGEP.

En même temps que le mode de négociation des conventions collectives venait gruger la marge d'autonomie locale qui subsistait encore lors de la ronde de 1968-69, le ministère de l'Éducation, pour préserver cette soi-disant "unité de direction" nécessaire à l'accomplissement de la mission éducative de l'État, accentuait de façon plus subtile, par des règlements et directives en toute matière, son droit de regard sur la gestion des collèges. L'édiction de normes budgétaires uniformes, l'établissement de politiques centralisées de perfectionnement des cadres et des professionnels, la détermination de règles d'embauche et des conditions d'emploi

des cadres et gérants, l'uniformisation, dans le détail, des programmes d'études, etc., constitueront autant de mesures, spécialement dans la deuxième partie de la décennie, qui viendront limiter davantage l'autonomie déjà entamée des collèges et, partant, le pouvoir de décision de leurs conseils d'administration.

C'est à la même époque que deux projets de révision de la réforme de l'enseignement collégial, portant à la fois sur le régime pédagogique et sur l'organisation des ressources dans leur ensemble, furent lancés dans le public. Le premier, le "rapport Nadeau" a d'ailleurs "provoqué dans le réseau de l'enseignement collégial, comme on le soulignera dans le Livre blanc en 1978, des débats passionnés, souvent sur des valeurs fondamentales, et les options proposées dans ce travail continuent d'être l'objet des commentaires les plus divers", (Livre blanc, 1978, p.9). Il fut cependant laissé de côté pendant quelques années, jusqu'au moment de la publication du second projet: le Livre blanc auquel on vient de référer (1978). Ce document dit d'orientation reprit certaines des recommandations du rapport Nadeau (comme la création d'un Conseil des collèges), pour proposer une "nouvelle étape" dans la vie des CEGEP aux différents intervenants du réseau public d'enseignement collégial. Si plusieurs critiques reprochèrent au rapport Nadeau d'être trop englobant et de proposer des orientations peu réalistes, on reprochera au Livre blanc de partir, à l'inverse, d'une vision trop "atomiste", selon l'expression d'un des mémoires présentés à la Commission parlementaire (COLLÈGE EDOUARD-MONTPETIT, 1979). On lui reprochera du même souffle de n'apporter somme toute que des modifications destinées à accroître le mouvement vers la centralisation et à ne laisser qu'un pouvoir résiduel au collège. Même si les réactions furent assez vives et les mises en garde nombreuses, le gouvernement ne modifia pas sensiblement le projet de loi 25 qui suivit de près la publication du Livre blanc.

On peut dire de ces modifications à la loi, qu'elles marquent une époque dans la vie des collèges, puisque sans jouer nécessairement sur le fond (les grands principes inscrits dans le cadre normatif), elles vont à tout le moins avoir une influence sur la forme, c'est-à-dire sur les règles du jeu qui avaient eu cours jusqu'alors. Aussi, à l'instar de R. ISABELLE (1982), pouvons-nous considérer qu'il n'y a à la limite que deux grandes époques dans la courte histoire des collèges: celle de la loi 21 qui a créé les collèges en 1967 et celle de la loi 25 qui est venue la modifier, douze ans plus tard.

C'est cette division en époques, de même que celles que nous avons faites jusqu'à maintenant en étapes et en périodes, que nous avons jugé utile de rassembler dans le tableau synoptique (2) qui précède (p. 44). Ce tableau permet en outre de retracer rapidement quelques-uns des événements les plus marquants, relatés dans ce chapitre.

En se remémorant ces événements, on ne peut cependant ignorer, au terme de cette deuxième étape, que les tensions et les conflits qui ont été vécus dans les collèges, se sont également manifestés sous des formes comparables, ailleurs dans le secteur public. De fait, ces événements ne s'expliquent pas uniquement par des difficultés d'adaptation à un nouveau contexte de pratiques; ils sont également le reflet, sinon plus, des profonds bouleversements qui ont marqué la société québécoise des années soixante. C'est pourquoi nous présentons les deux périodes de la dernière décennie (cf. tableau 1), comme des années de transi-

---

(2) À ce stade-ci, il s'agit bien sûr d'un premier essai de synthèse qui se veut indicatif de grandes tendances. Il n'épuise pas le sujet, pas plus qu'il ne propose d'interprétations définitives, une marge de recul si courte n'étant pas suffisante pour nous permettre de le faire.

tion quasi inévitables dans un contexte de changement social, entre la mise en place des instruments de la réforme (dans les années soixante) et leur intégration dans les pratiques (dans les années soixante-dix). Nous verrons d'ailleurs, au chapitre suivant, quelles formes d'intégration s'appliquent présentment aux collèges, quand on parle d'exercice du pouvoir.

3. Le "nouveau" régime administratif et financier et le pouvoir local (1979-1982)

La troisième étape qui se dessine, au début des années quatre-vingt, pourrait, quant à elle, être présentée provisoirement comme celle de la rationalisation, indiquant par là que des efforts de consolidation commencent à émerger des pratiques et à se manifester à travers des stratégies d'organisation jugées plus rationnelles, autant dans la structure que dans le fonctionnement des collèges. Les modifications apportées aux règles du jeu dans les "nouveaux" textes officiels, notamment au chapitre du régime administratif et financier (Livre blanc et loi 25 entre autres), les nouveaux droits qui sont apparus dans le discours des conventions collectives et la "rationalisation" des ressources, humaines, matérielles et financières, en période de restrictions, sont autant d'éléments qui vont caractériser, à ses débuts, cette deuxième époque de la vie des CEGEP.

Le "régime administratif et financier", dont il est question dans le Livre blanc, repose toujours, selon ses auteurs, sur "les principes du partage des responsabilités, de l'autonomie locale et de la participation", (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1978, p.71). Cependant, en s'appuyant sur la règle de l'adaptabilité, décrite au chapitre I, le ministre de l'Éducation du temps M. Jacques-Yvan Morin, à la lumière d'une nouvelle conjoncture, propose d'apporter

des "ajustements" (l'expression est de lui), en fonction dira-t-il des exigences de l'intérêt général et ce dans un esprit de "consolidation, de renouveau et d'approfondissement", (Livre blanc, p. 8).

Ces ajustements se traduiront dans les faits, au plan administratif, par des "aménagements administratifs spéciaux" relatifs à la vocation particulière de certains collèges, par la "dérégionalisation" de trois des quatre collèges régionaux et par des modifications aux fonctions et à la composition des conseils d'administration. Au plan financier, on parle entre autres de "simplification des procédures relatives à l'engagement de certains fonds" (auquelles on a fait allusion au chapitre I), de "l'intégration du budget de l'éducation des adultes au financement régulier du collège" et de "l'établissement d'un plan triennal de développement du réseau et de chaque collège", (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1978, p. 74).

Ces modifications apparaissaient, à première vue, comme autant de mesures qui pouvaient laisser croire à une réduction du contrôle du centre sur les collèges. En y regardant de plus près, on constate cependant le maintien du statu quo sur cette question. Ne parle-t-on pas, dans le Livre blanc, de "continuité dans le changement"?

Si le pouvoir accordé au ministre de l'Éducation d'imposer une tutelle est quelque peu atténué, on lui a ajouté dans la loi un nouveau pouvoir: celui d'exercer un contrôle direct sur les finances d'un collège quand la situation l'exige (modification à l'article 28 de la loi). Même avant qu'on ait recours à ce pouvoir qualifié d'exceptionnel, une forme de contrôle s'exerce déjà à même les mesures de contrôle budgétaire venant du MEQ ou, tout simplement, à même l'application des conventions collectives qui déterminent la ventilation des salaires de la majorité du personnel dans chacun des collèges.

Sur un autre front, on constate que la situation a peu évolué au cours de la quatrième ronde de négociations, par rapport à la précédente. En effet, à cette occasion, les deux parties restent à peu de choses près sur leurs positions: l'État-employeur s'appuie toujours pour une bonne part sur la continuité pour justifier ses actes (la loi 55), tandis que les employés-syndiqués font surtout jouer la règle de l'égalité quand ils parlent par exemple du maintien de la sécurité d'emploi pour tous ou d'une charge de travail équitable. Les enseignants font d'ailleurs un gain important à ce chapitre, au cours de cette quatrième ronde, puisqu'il est établi que la "norme 1/15" sera assortie de mesures d'assouplissement étendues à l'ensemble du réseau et ne sera pas que le résultat d'aménagements plus ou moins arbitraires, à certains endroits seulement. De plus, on reconnaît que les comités de relations de travail seront décisionnels quand les parties s'entendront et que le collège sera lié à la décision du comité de sélection des enseignants quand la décision sera unanime. Il s'agit là, toutefois, davantage d'une reconnaissance de "droits" que de gains véritables.

On peut donc considérer, de façon générale, qu'on a négocié le statu quo en 1979-1980. Il faut dire que les syndicats étaient conscients d'avoir fait des gains importants en 1976; le seul fait de les conserver constituait déjà une situation appréciable.

Il faut aussi signaler que le gouvernement jouissait d'un "préjugé favorable" de la part d'un bon nombre de syndiqués, ce qui rendait la mobilisation plus difficile qu'aux périodes antérieures. Par ailleurs, l'ingérence de l'État prend une nouvelle tournure lors de cette ronde, puisque pour la première fois tout passe ou presque par l'Assemblée nationale et le Conseil du Trésor, au détriment de la Fonction publique et des autres ministères concernés, dont celui de l'Éducation.

À la lumière de ce qui précède, on peut se demander si le poids des contraintes qui viennent du centre, n'est pas trop lourd pour empêcher que ne s'exerce un pouvoir quelconque, même résiduel, au niveau local. On peut même se demander, à toutes fins utiles, s'il reste encore de la place à occuper pour les acteurs identifiés comme devant participer au gouvernement des collèges.

S'il est clair plus que jamais, à cette période, que les administrateurs de CEGEP se sentent définitivement exclus du processus des négociations avec les travailleurs des collèges, c'est pourtant à cette période, peut-être plus qu'au cours des périodes antérieures et peut-être aussi en réaction aux événements, qu'émergent le plus de manifestations d'autonomie, spécialement de la part du personnel de direction. Conscients qu'ils furent probablement les grands perdants des deux dernières rondes de négociations, les cadres des collèges vont, pour une bonne part, considérer qu'ils n'ont rien à gagner à se battre indéfiniment pour se rapprocher du centre, et vont tout mettre en oeuvre pour regagner du terrain au niveau de l'exercice de leurs droits de gérance et de leur administration interne. Bien sûr des divergences profondes subsistent encore dans l'application locale des conventions collectives. Les travailleurs, par exemple, perçoivent la convention comme le cadre des conditions minimales de travail, tandis que les administrateurs locaux la considèrent surtout comme un emsemble de droits potentiels accordés aux travailleurs. Même si ce genre de divergence n'est pas de nature à rapprocher les parties, on s'en accommode tant bien que mal, de façon à éviter de nouveaux affrontements et le risque de conflits internes, si fréquents avant 1980.

On va plutôt se servir des contraintes qui viennent du centre et des quelques ouvertures prévues dans la "nouvelle" loi, pour se

concentrer sur l'application de mesures de contrôle internes propres à rationaliser la gestion de l'établissement. C'est ainsi qu'on profitera de cette période de statu quo pour effectuer des coupures de postes budgétaires, pour hausser certains frais de support (notes de cours, frais de stationnement, etc.), pour définir des politiques d'utilisation des surplus budgétaires ou encore pour parfaire des règlements de régie interne. D'ailleurs sachant qu'ils ne peuvent gagner beaucoup de terrain du côté des relations de travail, autrement qu'en gérant des conflits, plusieurs directeurs généraux, arrivés en poste plus récemment et souvent mieux préparés à assurer leur rôle de gestionnaire que leurs prédécesseurs, vont développer des styles de gestion à la fois plus ouverte et plus stratégique (nous verrons dans quelle proportion au chapitre 4). Certains iront même jusqu'à développer des plans d'organisation passablement élaborés qui prévoient des mécanismes de répartition des responsabilités et différents niveaux de décision, de façon à impliquer le plus d'acteurs possibles dans la gestion du collège, même parmi les groupes de travailleurs syndiqués. Plusieurs pensent, non sans raison, que c'est en réhabilitant cette fameuse notion de responsabilité qu'on a le plus de chances de modifier les règles du jeu à l'avantage du pouvoir local; certains formulant même l'hypothèse que dès le moment où l'on accepte de remplir des responsabilités quelconques en fonction de l'organisation, il est plus difficile par la suite de soutenir une logique essentiellement corporatiste.

Mais s'il ne s'agit pas encore d'un mouvement généralisé, les tenants d'une telle approche commencent à se faire entendre spécialement du côté de la Fédération des CEGEP qui "embarque" de plus en plus dans cette problématique du pouvoir local, avec, entre autres, la réinsertion dans ses rangs des présidents de conseils d'administration qui représentent davantage la force

politique des collèges, au sens de la loi, que les directeurs généraux seuls. Ces présidents sont presque tous par ailleurs des représentants de milieux socio-économiques qui ont toujours fait bon ménage, dans l'ensemble, avec la direction des collèges, spécialement au sein des comités exécutifs des conseils d'administration, comme nous le verrons au chapitre suivant.

C'est encore à la même époque que des groupes, plus isolés au cours de la deuxième étape, vont se manifester avec plus d'insistance. C'est le cas, particulièrement, de la Fédération des Associations de parents de CEGEP qui, en plus de supporter une quinzaine d'associations locales, revendiquent certains droits pour leurs enfants et présentent des récriminations diverses qui ont trait autant à la qualité de l'enseignement qu'à la qualité de vie dans les collèges. L'Association nationale des cadres et gérants utilise, de son côté, une approche plus militante pour défendre les intérêts de ses membres et commence à prendre certaines positions, par le biais de mémoires, sur des problèmes auxquels sont confrontés les CEGEP.

Seuls les étudiants ne parviennent pas véritablement à retrouver une force de frappe équivalente à celle qu'ils avaient aux débuts des collèges, et ce malgré la présence d'une Association nationale (l'ANEQ) qui continue pourtant de réagir aux événements. Des associations locales existent un peu partout, mais elles sont davantage des associations de services, qui gèrent plus souvent qu'autrement des activités socio-culturelles. On observe çà et là des mouvements de revendication, mais ils sont sporadiques et ne prennent jamais l'ampleur qu'ils ont déjà connue; de plus, ils portent plus sur la forme que sur le fond (la perception de la cotisation étudiante, les notes de cours,

les locaux, etc.). Il y a bien des représentants étudiants au sein des conseils d'administration, mais ils sont plus isolés que jamais (surtout depuis les modifications apportées à la loi en 1979) et ne reçoivent, sauf exception, à peu près aucun support de la base.

Mise à part cette faiblesse relative du discours étudiant, il faut retenir de cette cinquième période (cf. tableau I) que des acteurs tenus plus ou moins à l'écart des grandes négociations, vont regagner du terrain au niveau local, en utilisant toute la marge de manoeuvre qui leur reste, et ce, en dépit des contraintes associées à la centralisation du contrôle. Des alliances vont se renforcer, d'autres vont naître de cet espèce de retrait stratégique initié surtout par le personnel de direction, avec la collaboration des cadres et gérants, au niveau de la régie interne et des socio-économiques, au plan politique. Même les parents et les étudiants, dans une certaine mesure, vont jouer un rôle en ce sens, puisque toutes les actions notables de leur regroupement respectif vont d'abord être observées au palier local avant de remonter au palier national. Le récent colloque de la Fédération des associations de parents, tenu en octobre dernier, est d'ailleurs venu confirmer cette tendance puisque la majorité des parents présents ont souhaité que leur association locale obtienne un meilleur support technique de sa Fédération pour donner plus de poids à ses interventions locales. De la même façon, les actions étudiantes, même isolées, n'ont eu que peu d'écho au plan national, alors qu'elles ont suscité certains débats, là où elles se sont produites, notamment sur la reconnaissance des droits des étudiants (v.g. les projets de "charte" à l'étude dans quelques collèges), ou sur l'utilisation par les étudiants des ressources et des services du collège.

Comme pour le reste de ce chapitre, nous sommes conscients cependant, en nous livrant à ce genre d'interprétation, de ne

faire ressortir que certaines tendances. D'autres interprétations sont possibles et nous n'avons surtout pas la prétention, faut-il le rappeler, d'écrire l'histoire finale du pouvoir dans les collèges. Notre propos consistait surtout à dégager des grands mouvements, comme l'ont fait la plupart des analystes issus du réseau, que nous avons rencontrés, de façon à pouvoir ultérieurement (chapitre 6) indiquer où se situent les écarts entre la théorie et la pratique et de quelle nature ils sont. C'est pourquoi nous avons privilégié, dans ce chapitre, une approche macroscopique, pour dégager à grands traits les contraintes externes à l'action des collèges, spécialement celles qui ressortent des situations les plus apparentes et qui peuvent produire des distorsions au niveau du discours d'ensemble. En même temps, nous avons fourni des indications quant aux stratégies déployées par certains groupes d'acteurs pour affirmer leur pouvoir. Au moment où nous classerons les collèges, au chapitre suivant, selon certaines caractéristiques, nous pourrons ainsi constater quel impact ces événements ont eu sur l'action des différents collèges, car il est évident que certains événements ne les ont pas tous atteints au même degré.

CHAPITRE 4

LA DISTRIBUTION DU POUVOIR À TRAVERS LES PRATIQUES DES COLLÈGES

En contrepartie à l'approche utilisée au chapitre précédent, nous nous emploierons maintenant à présenter l'évolution du pouvoir suivant une approche plus microscopique, appliquée à des collèges en particulier. Nous allons tenter de montrer que, malgré la centralisation du contrôle, il y a exercice d'un pouvoir local, quand le collège, comme acteur, utilise la marge de manoeuvre qui lui reste. Sous une forme agrégée, le collège joue à son tour un rôle de centre qui se présente sous des formes diverses selon le mode de gouverne qui est envisagé, compte tenu de l'influence des contraintes que nous venons de rappeler et du jeu des acteurs.

Comme nous l'avons mentionné au début de cette deuxième partie, nous nous sommes servis, à ce stade d'analyse, de données recueillies dans vingt-deux collèges sélectionnés selon des critères préétablis, validés ensuite avec des informateurs-analystes (cf. annexe 1). L'information que nous en avons tirée nous a permis de déceler les variations existantes d'un collège à l'autre quant à la distribution du pouvoir, dans la structure et le fonctionnement de chaque collège, et quant à la répartition des responsabilités entre les acteurs, d'une

instance à l'autre. Quelques études de cas nous ont permis en outre de voir comment, à travers le jeu des acteurs, s'organise le processus de décision à l'occasion d'événements exceptionnels qui ont marqué certains collèges, ou de situations courantes qui se produisent dans tous les collèges.

Au terme de ce chapitre, nous serons ainsi en mesure d'établir quels sont les types de gouverne qui prévalent dans le réseau des collèges, à la lumière des choix d'organisation et de gestion qui ont été faits, des événements survenus et des stratégies des acteurs.

1. Les catégories de collèges

En parlant jusqu'ici des collèges d'enseignement général et professionnel, on a parlé d'établissement qui ont au départ plusieurs points en commun: ils poursuivent les mêmes finalités, leurs fonctions et leurs responsabilités couvrent les mêmes champs, ils sont soumis aux mêmes règles d'ensemble et sont dotés d'une structure et de ressources équivalentes. Pourtant, ils ne sont ni tout à fait semblables, ni tout à fait différents. L'image qu'ils projettent dans le public, la vocation qu'ils développent, le style de gestion qu'ils adoptent, la marge d'autonomie qu'ils utilisent et les relations qu'ils entretiennent avec leur milieu, sont autant d'éléments qui contribuent à faire de chaque collège un acteur social ayant sa personnalité propre. S'il est évident que nous ne pouvons traiter de la situation propre à chacun, ne serait-ce que par mesure de confidentialité ou par économie d'échelle, il est cependant possible de dégager différents profils des collèges en les regroupant à la fois selon ce qui les distingue et selon ce qui les rapproche.

Ce qui les distingue le plus dans un premier temps, ce sont leur taille et leur localisation, qui sont en quelque sorte des caractéristiques stables par rapport à la distribution du pouvoir qui, elle, peut fluctuer grandement dans le temps. Selon l'importance de la clientèle desservie et certaines caractéristiques de milieu, on peut donc effectuer un premier découpage et répartir les collèges en grandes catégories. En l'appliquant aux vingt-deux collèges retenus, avec les chiffres de 1981-82, nous avons dégagé d'abord quatre catégories de collèges: quatre petits collèges de 1,500 étudiants et moins, six collèges de taille moyenne (1,501-3,000), sept collèges de grande taille (3,001-4,500) et cinq de très grande taille (4,500 et plus).

On retrouve, aux extrêmes, les très gros collèges dans les grands centres (Montréal et Québec) et les petits dans les petites villes de province, où ils représentent généralement l'institution la plus importante du milieu. Cinq des sept gros collèges sont localisés dans des villes qui jouent le rôle de capitale régionale ou, tout au moins, qui constituent des pôles d'attraction dans leur région respective. Les deux autres, qui se rattachent aux grands centres, ont plus de points communs avec les très gros qu'avec ceux des centres régionaux. Quant aux CEGEP de taille moyenne, ils sont tous situés, à une exception, dans des villes comprises dans la zone d'attraction immédiate de Québec et de Montréal. La seule exception, dans cette catégorie, concerne un collège de région éloignée, qui possède les mêmes caractéristiques qu'un petit.

Ces références à des caractéristiques de milieu ne sont pas sans importance, puisqu'elles laissent déjà transparaître des formes d'implication différentes d'un collège à l'autre, dans "la communauté culturelle, sociale et économique à laquelle il

participe", pour reprendre l'expression du Document d'éducation numéro trois (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 1967, p. 45). Rappelons que cette appartenance devait comporter deux dimensions d'application égale. L'une touche à la visibilité du collège et se manifeste par les services directs qu'il peut rendre à la collectivité ou par son implication dans les grands dossiers du milieu, auquel il est censé appartenir. L'autre concerne la façon dont il traduit sa mission en une vocation adaptée au contexte, dans lequel il évolue, et la participation des éléments actifs du milieu au développement de cette vocation. Selon le degré de présence ou d'absence de l'une ou l'autre de ces dimensions, on dira des collèges qu'ils appartiennent fortement, plus ou moins, ou peu à leur milieu, en tenant compte du fait que les milieux ne sont pas tous délimités par des frontières géographiques étanches, mais peuvent également faire référence à des "communautés d'intérêt", comme c'est le cas de certains collèges anglophones.

Comme il fallait un peu s'y attendre, ce sont les petits collèges qui manifestent le plus d'implication directe dans leur milieu, mais ce n'est pas tant à cause de leur taille qu'à cause de l'importance du rôle qu'ils jouent dans leur communauté d'appartenance. Ce sont en effet des institutions bien implantées dans le milieu, dans la mesure où ils fournissent de l'emploi, sont le lieu d'événements sociaux et culturels d'importance et offrent des services à peu près uniques (installations sportives, salles de spectacles, de réunions, bibliothèques, etc.), auxquels la population a, plus souvent qu'autrement, directement accès. Même si certains groupes, les parents entre autres, vont garder une attitude critique, spécialement vis-à-vis du régime pédagogique, on ne remet véritablement jamais en cause l'existence même du collège, à cause de ce qu'il représente comme

apport dans le milieu. On a même observé, dans des régions où il y a plusieurs collèges, des manifestations de compétition d'un milieu à l'autre, où des groupes de l'interne et de l'externe ont fait front commun derrière les dirigeants de leur collège, pour protéger certains acquis ou pour réclamer une meilleure répartition des ressources à l'intérieur de la région. Il faut dire également qu'à l'intérieur de milieux de ce type, les échanges de services sont relativement nombreux entre le collège et les autres organisations qui font partie de son environnement. Ainsi n'est-il pas rare de constater que des C.L.S.C., des hôpitaux ou encore des municipalités établissent diverses ententes pour utiliser les services du collège. En retour, il arrive également très fréquemment que des organisations qui utilisent les services du CEGEP deviennent pour ce dernier des lieux privilégiés de stages.

En plus de celles dont nous venons de parler, on observe d'autres manifestations du même genre, dans de plus gros collèges, particulièrement dans ceux qui sont, de par leur localisation, au coeur d'une région et qui contribuent avec d'autres organisations à développer des activités et des services dont le rayonnement est à la fois local et régional. Les collèges qui sont situés dans ces pôles de services, ou dans ces "capitales" régionales, se comportent un peu de la même façon que les plus petits. La population s'identifie peut-être moins au collège dans son ensemble, mais elle va quand même utiliser des services spécialisés du collège, ou s'identifier à des manifestations qui "proviennent" du collège, comme des compétitions sportives, des colloques, des spectacles, etc. Il convient aussi de mentionner que les acteurs qui gravitent autour des conseil d'administration sont souvent les mêmes, comme dans les

petits d'ailleurs, que l'on retrouve dans les clubs sociaux, les associations volontaires ou les autres organisations du milieu ou de la région, telles que les municipalités, les commissions scolaires ou encore les constituantes de l'Université du Québec, pour ne nommer que celles-là.

Dans cette catégorie, on retrouve, comme l'indique le tableau 2, les quatre petits collèges, les deux moyens qui en partagent les caractéristiques, trois "gros" situés dans des capitales régionales, et un seul "très gros". Ce dernier peut être considéré comme une capitale régionale dans la mesure où il dessert en priorité sa région immédiate, où il partage ses services avec les autres organisations du milieu et où il s'implique directement dans les dossiers qui préoccupent le milieu. De plus, la vocation qu'il développe s'accommode bien du contexte socio-économique de sa région; ce qui indique, même s'il s'agit d'une exception parmi les collèges de très grande taille, que ce n'est pas d'abord la taille qui est un "prédicteur" de l'appartenance au milieu mais bien plus les caractéristiques de milieu.

Les cinq collèges qui sont le moins liés à leur milieu sont aussi des collèges que l'on retrouve en plein centre-ville, dans les grandes communautés urbaines. Leur milieu respectif se résume au milieu interne, c'est-à-dire aux seuls usagers des services éducatifs du collège et au personnel qui les dispensent. Il n'y a pas à proprement parler d'identification formelle à l'institution, d'autant plus que la clientèle et le personnel habitent un peu partout dans l'agglomération urbaine et ne s'identifient que fort peu au quartier immédiat du collège. Cette situation n'empêche cependant pas ces collèges de développer une quelconque vocation, mais il s'agit surtout de programmes spécialisés qui

touchent l'ensemble de la société québécoise (et qui ont leur raison d'être, faut-il le dire).

Quant à la catégorie intermédiaire, elle comprend surtout des collèges de banlieue, ou qui en partagent les caractéristiques. Ces collèges offrent pour la plupart des services divers à la collectivité immédiate qu'ils desservent, mais pas avec la même intensité que ceux de la première catégorie. Ces services peuvent avoir une certaine correspondance avec le milieu et ne sont pas uniquement d'envergure provinciale. En même temps, ces collèges ont des caractéristiques qu'on retrouve dans les deux autres catégories.

Le tableau 2, à la page suivante, rassemble ces premiers éléments de catégorisation. On peut y lire que le degré d'appartenance à un milieu est faible (-) dans les très gros collèges et fort (+) dans les plus petits, alors que la situation est partagée (-+) dans les deux autres groupes. De fait, si l'on se limitait à une lecture simple en fontion de la taille, on pourrait soutenir qu'il est plus facile pour un petit collège d'établir des liens directs avec le milieu que pour un gros, mais on a vu que ce facteur ne jouait jamais seul. De plus, on retrouve presque autant de gros (xxx) que de moyens (xx) collèges avec une appartenance relativement forte à leur milieu.

De façon générale, il est plus juste de dire que plus les collèges sont proches des grands centres, plus leur environnement est large et plus leur appartenance à un milieu en particulier est faible. À l'inverse, et pour paraphaser un document de travail de la Fédération des CEGEP (FROT et coll., 1981, p. 12), plus "le champ de l'environnement" du collège est délimité, plus "les systèmes situés à l'extérieur de l'institution utilisent ou souhaitent utiliser les extrants du collège", sous toutes leurs formes. Ce

Tableau 2

Les collèges selon la taille et le degré d'appartenance au milieu

TAILLE (nbre d'étud. rég.)	APPARTENANCE (-)		(-+)		(+)		TOTAL échantillon	
	N	%	N	%	N	%	N	%
xxxx (4,500 et plus)	3	60	1	20	1	20	5	100
xxx (3,001-4,500)	1	14	3	43	3	43	7	100
xx (1,501-3,000)	1	17	3	50	2	33	6	100
x (1,500 et moins)	0	0	0	0	4	100	4	100
Total/catégorie	5	23	7	32	10	45	22	100

faisant, le collège devrait être plus perméable aux influences de l'extérieur dès qu'il entre en relation ou qu'il développe des interactions avec d'autres agents du milieu, dont il fait partie par ailleurs. On peut déjà présumer que ces interactions influenceront d'une façon quelconque la prise de décisions et,, en dernière analyse, la distribution du pouvoir.

2. Les variations dans les pratiques

Même si un collège adoptait une attitude de retrait, spécialement quand l'environnement est bien délimité et que le rapport à cet environnement est connu de tous, pourrait-il s'isoler de son milieu au point d'exclure toute forme de relations ou de les réduire au seul cadre, administratif et pédagogique, qui lui vient du centre? Il s'agit de rencontrer quelques personnes de collèges en région pour se faire dire qu'il est difficile de gouverner en vase clos quand "tout le monde se connaît" ou quand la circulation des acteurs, aux postes de commande, est à ce point limité que tout devient objet de contrôle. Comment ne pas imaginer, par ailleurs, ce qui se passe en période de conflits? Peut-on adopter les mêmes stratégies dans tous les collèges et appliquer intégralement les consignes qui viennent du centre, que ce soit l'État, une centrale syndicale ou une fédération? Les "lois" qui régissent les rapports sociaux ne sont certes pas aussi rigides que celles qui commandent aux organisations, de sorte qu'il faut s'attendre à ce que les interactions qui se développent entre un collège et des organisations externes, du fait qu'elles passent par des individus ou des groupes, dans un milieu donné, soient au moins aussi variées qu'il y a de types de collèges.

Selon les situations et les événements, des usages différents émergeront des pratiques et feront apparaître des modes différents de prise de décisions. Dans certains cas, par exemple, l'ouverture sur le milieu devient quasi inévitable dans la mesure où les éléments actifs du milieu exigent, directement ou indirectement, que le collège rende des comptes au public qu'il dessert. Dans ce genre de situation, la prise de décisions aura plus souvent qu'autrement un caractère public et impliquera plusieurs acteurs, autant de l'interne que de l'externe. Dans d'autres lieux, les liens

peuvent être à ce point formalisés que la prise de décisions sera essentiellement routinière, dans la mesure où des acteurs de l'interne contrôleront le processus de décision et où ceux de l'externe n'exerceront qu'un simple droit de veto sur ces décisions. Il existe donc des variations dans les pratiques, qu'on peut observer à l'occasion d'événements ou de situations qui provoquent ou amènent une prise de décisions. Cette prise de décisions sera immédiate ou différée suivant les enjeux et les stratégies des acteurs. Des décisions qui paraissent simples, comme le prolongement d'une session, peuvent effectivement traîner en longueur si des acteurs y voient une occasion d'en tirer profit pour affirmer ou réaffirmer leurs positions. (L'étude de cas réalisée par Gisèle Tremblay, dans la revue CEGEPROPOS de mai 1980, illustre bien cette situation). À l'inverse, l'adoption d'un budget peut se faire en une soirée, d'autant plus qu'on a généralement le sentiment d'exercer peu de contrôle sur ce genre de décisions, tellement il y a de règlements et de directives qui les encadrent.

En tenant compte à nouveau des caractéristiques de milieu, nous allons maintenant établir une corrélation entre les catégories de collèges que nous venons de distinguer (réf. tableau 2) et les événements qui s'y sont produits. Certains événements, nous l'avons vu, ont eu des retombées dans l'ensemble du réseau, comme la contestation étudiante de la fin des années soixante ou les grandes rondes de négociations à partir, surtout, de 1971-72. D'autres n'ont eu qu'un rayonnement régional ou local, comme en font foi les titres de plusieurs coupures de presse, rapportées dans la bibliographie (section 4). À cette phase de l'analyse, nous allons voir que, si l'on n'accorde pas une importance égale à tous les événements, les caractéristiques du milieu y sont pour quelque chose, mais que la façon de les aborder, selon les modes de gestion

en vigueur, compte également pour beaucoup. D'ailleurs, le choix d'un mode de gestion, en plus de révéler un style, une façon d'organiser la prise de décisions sera un bon indicateur du degré de concentration du pouvoir.

Quand on fait un retour sur les événements qui ont marqué les différents collèges, une première constatation s'impose d'elle-même: les événements d'envergure provinciale, que nous avons relatés au chapitre 3, ont, de façon générale, eu plus d'impact dans les collèges de grandes villes ou de banlieues (les - et les - + du tableau 2) que dans les collèges situés en région ou desservant une région relativement bien délimitée (les +). Le fait est que les enjeux qui ressortent de ces événements sont beaucoup plus liés à la dynamique interne du collège, où les rapports de compétition entre groupes sont souvent exacerbés au détriment des relations avec le milieu. On s'approprie d'ailleurs facilement les discours du centre, en particulier ceux venant de l'État et des centrales syndicales, même dans les conflits qu'on dit internes. Il n'est donc pas étonnant que le règlement de plusieurs conflits ait été pris en charge par le centre, sous la forme de tutelles, d'enquêtes ou autres. Dans ces collèges, en plus de "crises" nationales (réf. tableau i, p. 44), des décisions telles que des congédiements de personnel, surtout chez les enseignants, des renouvellements de contrats de D.G. ou de D.S.P., ou encore des questions qui touchent à la gestion pédagogique, ont beaucoup d'impact sur le fonctionnement du collège.

On observe une tendance différente dans les collèges qui sont plus fortement intégrés dans un milieu (les + du tableau 2). Les situations auxquelles on vient de faire allusion peuvent également s'y présenter, mais leur impact est plus mitigé. On peut même dire que plus on s'éloigne en périphérie, plus la portée des crises nationales est limitée. Ici des questions comme la

vocation même du collège, surtout s'il y a des institutions ou des écoles spécialisés dans le décor, la décentralisation des services en région éloignée ou les constructions soulèvent les passions et sont l'objet d'enjeux locaux particulièrement importants. Les débats se font généralement sur la place publique, par la voix des média, et les positions et les pressions des groupes de l'externe aboutissent presque toutes au Conseil d'administration, qui devient en quelque sorte le "sommet stratégique", pour reprendre une expression utilisée par LONGTIN (1979).

Si, dans les collèges appartenant aux deux autres catégories, les C.A. sont généralement dominés par les acteurs de l'interne qui essaient de se rallier, selon leurs intérêts, les acteurs de l'externe, dans ceux-ci, les acteurs de l'externe peuvent avoir un rôle déterminant dans la mesure où ils forcent toujours les acteurs de l'interne à rester ouverts aux questions du milieu. On a même observé quelques cas où des acteurs de l'externe ont carrément dominé les délibérations des C.A. Là aussi, il y a des manifestations d'intérêts, mais elles ne sont pas uniquement à la remorque des groupes de l'interne. Sur ces conseils, on est d'ailleurs généralement favorable à la venue d'observateurs du milieu, quand les assemblées ne sont pas déjà publiques. Il faut également souligner que les relations avec le centre sont habituellement plus difficiles pour les collèges de ce type parce que les situations qui les confrontent s'accommodent souvent assez mal d'un cadre trop rigide qui, selon plusieurs témoignages, est généralement "imposé" par le MEQ.

On doit cependant réserver un traitement particulier à l'intérieur de cette catégorie aux cas de "la régionalisation" et à ceux des collèges, ou campus, qui desservent des "communautés d'intérêts", comme c'est le cas de certains milieux anglophones. Dans ces situations, présentes ou passées, on peut dire que les stratégies des acteurs étaient ou sont d'abord canalisées vers le collège,

comme acteur central, les groupes de l'externe et de l'interne faisant une sorte de front commun pour défendre les intérêts de leur "boîte". Dans les collèges qui ont vécu ou vivent encore à l'heure de la régionalisation, les décisions qui les ont le plus influencés viennent en effet d'un centre intermédiaire, le "siège social", auprès de qui on revendique une délégation équitable des pouvoirs et des ressources. Les autres événements n'ont souvent qu'un impact secondaire sur les pratiques du collège concerné. Quand il s'agit en plus de "défendre" les intérêts de la communauté à laquelle appartiennent autant les acteurs de l'interne que ceux de l'externe, c'est la reconnaissance d'un pouvoir local qui devient en quelque sorte l'enjeu premier. Cette "lutte" pour l'autonomie donne un caractère essentiellement stratégique aux relations avec le centre, qu'il soit local, quand il s'agit d'une section d'un collège, régional, quand c'est un campus, ou national, quand le collège est une corporation autonome et qu'il fait directement affaire avec l'État.

Quelle que soit la situation, le degré d'interaction avec un milieu donne une couleur locale aux décisions et devrait, selon toute vraisemblance, avoir également certains effets sur la distribution du pouvoir. Plus on s'éloigne des milieux fortement urbanisés, plus on devrait s'attendre en effet à une déconcentration importante du pouvoir. Or, ici, la relation est à première vue moins évidente, surtout dans les premières années des collèges. À cette époque, comme on l'a vu au chapitre 3, les nouveaux collèges avaient à composer avec des traditions de pouvoir très ancrées, où la direction des établissements d'enseignement allait souvent de pair avec l'autorité religieuse. Il faudra attendre le milieu des années soixante-dix pour qu'émergent vraiment de nouveaux styles de gestion. Rappelons, malgré tout, que les tensions ont été beaucoup plus vives dans les gros collèges, qui devaient

souvent intégrer plusieurs institutions avec des traditions bien établies. De fait, les petits collèges ont généralement mieux subi le choc, si l'on peut s'exprimer ainsi, d'autant plus que, dans bien des cas, il y avait également une volonté des groupes intéressés, dans le milieu, à se doter de meilleurs services en matière d'enseignement collégial.

On peut donc décrire le mode de gestion qui prévalait dans les premières périodes comme une gestion de style autocratique où l'autorité unique est quasi érigée en système et où le pouvoir est forcément très concentré. Selon plusieurs informateurs, il n'était pas rare d'entendre décrire plusieurs collèges de cette époque comme étant des institutions qui appartenaient ou étaient contrôlées par une seule personne. Par rapport à notre échantillon de vingt-deux collèges, on estime à près d'une quinzaine le nombre de collèges qui ont été marqués par ces styles de gestion (1), dans leurs débuts.

Progressivement, de nouveaux administrateurs, mieux préparés, sont venus se greffer au noyau initial et on a vu de nouveaux styles de gestion apparaître, souvent à l'opposé, sur le plan idéologique, du pouvoir traditionnel. C'est au début des années soixante-dix qu'on a commencé entre autres à entendre parler de cogestion et d'autogestion. Le passage d'un style à l'autre s'est cependant fait de façon souvent trop brusque, pour qu'on puisse vraiment parler d'un mouvement généralisé (la meilleure étude de cas sur cette question est certes celle qui est contenue dans le rapport Tremblay sur le collège de Limoilou, 1980).

---

(1) Nous parlerons de "style" plutôt que de type pour bien indiquer qu'il n'y a pas de modèle pur et qu'ici encore il s'agit de marquer des tendances plus manifestes que d'autres. Nous verrons, à la section suivante, l'ensemble des combinaisons possibles qui caractérisent la gouverne des collèges.

Ces "ruptures" avec le pouvoir traditionnel ont quand même permis l'éclosion d'un nouveau style de gestion qui est d'ailleurs encore largement dominant aujourd'hui, comme on peut le constater dans le tableau 3. Ce mode de gestion pourrait être qualifié de stratégique par rapport au précédent: le contrôle repose habituellement dans les mains d'un groupe d'administrateurs qui introduisent des réglementations diverses et qui structurent le processus décisionnel de façon à ne laisser que peu de place à l'improvisation. Ici le processus bureaucratique l'emporte sur le processus politique. Les délégations de pouvoirs sont généralement limitées au personnel-cadre, ce qui laisse peu de place aux autres groupes de l'interne. Les principaux lieux de décision sont le comité de régie autour du directeur général ou encore le comité exécutif du C.A., où le D.G. s'allie la plupart du temps avec les socio-économiques pour la gestion courante de l'établissement.

Deux autres styles de gestion sont apparus plus récemment: ils allient la rationalité du mode bureaucratique aux intérêts du milieu et se distinguent simplement par une organisation différente lorsqu'il s'agit de répartir des responsabilités. Le premier peut être considéré comme "une gestion collégiale" parce qu'il y a une volonté manifeste d'impliquer le plus d'acteurs possible dans la gestion du collège et de ne pas prendre de décisions irréversibles avant que des consensus ne se soient manifestés à différents niveaux. Il doit y avoir, par exemple, des consensus au niveau de la gestion des départements avant qu'une décision d'ordre pédagogique ne soit portée à une autre instance. Ainsi, si le processus décisionnel se trouve alourdi par de multiples consultations et des négociations continues entre les groupes, on y gagne par ailleurs sur le climat des relations de travail, du fait qu'on essaie de prendre des décisions dans un esprit de collégialité.

Le mode de gestion le moins fréquent et qui commande la plus forte déconcentration de pouvoir, à l'interne en particulier, s'inspire de la fameuse "gestion par objectifs" (la G.P.O.). C'est une gestion évidemment de style participatif, plus évoluée que la précédente, dans la mesure où tous les groupes se soumettent en quelque sorte aux objectifs de leur institution. Tout le développement organisationnel d'une telle boîte repose sur une approche par programmes ou par modules. On n'y retrouve pas à proprement parler de départements disciplinaires, pas plus qu'on n'y retrouve de directions vraiment spécialisées ou en compétition les unes avec les autres. Dans ce contexte, les objectifs associés à la mission de l'établissement sont censés passer avant ceux des individus ou des groupes, ce qui laisse autant de place dans l'exercice du pouvoir aux acteurs de l'interne qu'à ceux de l'externe.

Avant d'aboutir à une mesure plus synthétique de la distribution du pouvoir, nous avons tenté d'établir une autre corrélation entre le degré d'appartenance au milieu et les différents degrés de concentration du pouvoir, qu'on se trouvait à dégager de ces quatre styles de gestion. Le tableau 3 illustre cette opération et représente la situation actuelle dans les vingt-deux collèges où nous avons effectué nos observations. Plus on se rapproche du style A, plus le pouvoir sera concentré; inversement, le style D représente la plus grande forme de déconcentration observée.

Même si l'appartenance au milieu joue ici à un degré moindre sur les pratiques de gestion que sur les stratégies des acteurs, lors d'événements spécifiés, il est quand même intéressant de noter qu'on ne retrouve une réelle déconcentration (C et D) que dans des collèges bien intégrés dans leur milieu. De plus, on n'en retrouve aucun dans ce type, où le pouvoir soit fortement concentré. On remarque par ailleurs que quatorze collèges adop-

Tableau 3

Les collèges selon les styles de gestion et l'appartenance au milieu

STYLES DE GESTION	APPARTENANCE			TOTAL
	(-)	(- +)	(+)	
A (style autocratique)	1	4	-	5
B (style bureaucratique)	4	3	7	14
C (style collégial)	-	-	2	2
D (style participatif)	-	-	1	1
TOTAL	5	7	10	22

tent un style de type bureaucratique, ce qui constitue malgré tout un renversement important par rapport aux débuts des collèges, puisque, selon nos estimations, au moins une dizaine des collèges du style B étaient dans la position A à l'origine.

On peut donc conclure provisoirement qu'il y a eu une évolution vers un plus grand partage du pouvoir au fur et à mesure que les collèges se développaient. Cependant, il faut ajouter que cette évolution a été considérablement ralentie, pour ne pas dire freinée,

par les événements des troisième et quatrième périodes (cf. tableau I, p. 44). La polarisation des positions, dans le contexte des relations patronales-syndicales, n'a certes pas facilité une évolution vers un meilleur équilibre, quoique la volonté de l'assurer se retrouve très souvent dans les écrits des collèges, spécialement dans les rapports annuels ou dans des documents d'orientation. Est-ce un signe que ce lent processus de maturation va déboucher sur des pratiques plus innovatrices? Il est encore tôt pour le dire. Cependant, il faut reconnaître qu'une volonté de bien gérer les affaires publiques et de mieux remplir leur mission est présente dans plusieurs collèges, qui éprouvent toutefois beaucoup de difficultés à évoluer vers une plus grande répartition des responsabilités.

3. Les types de gouverne

Bien que le bilan ne soit pas encore parfaitement clair, le fait d'opter pour un mode d'organisation plutôt qu'un autre nous indique cependant que les choix qu'un collège a à faire, pour assumer sa responsabilité publique, sont plus ou moins déterminés par diverses caractéristiques, dont les plus importantes émanent du milieu et des acteurs eux-mêmes. Les variations dans les pratiques de gestion sont, de ce point de vue, révélatrices de la marge de manoeuvre que chacun utilise, ou peut utiliser, compte tenu de l'intégration qu'il fait des diverses influences ou contraintes qui lui viennent de son environnement. Son principal moyen de pouvoir repose justement sur l'utilisation qu'il fait de son autonomie de gestion, qui, bien que relative, lui laisse encore la possibilité de faire des choix d'organisation qui soient adaptés aux situations locales. Ces choix, par ailleurs, sont essentiellement public, comme nous l'avons vu au chapitre 2, étant donné la responsabilité plus générale qui lui incombe.

Le dernier tableau que nous avons présenté (tableau 3), montre l'importance relative que chaque collège a accordée à la délégation de pouvoirs et à la répartition des responsabilités, à la lumière des pratiques de gestion qui ont été privilégiées pour s'ajuster aux diverses situations qui se sont présentées. Selon les dimensions qui prédominent dans ces pratiques, ont peut maintenant distinguer trois grands types de gouverne: un type P, pour le politique, où la compétition et les divisions limitent la portée des décisions qui sont prises et où l'instance principale, le C.A., devient un lieu de combats incessants: un type A, pour l'administratif, où domine un mode bureaucratique d'organisation, où toute forme de délégation est contrôlée par un pouvoir de régie centrale et où une instance comme le C.A. n'exerce à la limite qu'un pouvoir de sanction; un type C pour le socio-communautaire, où les services à la collectivité, les intérêts de la communauté d'appartenance, ou encore l'esprit de collégialité ont une place prépondérante et où le C.A. joue le rôle qui lui est foncièrement dévolu, soit celui de fournir des orientations aux directives et aux décisions provenant de la direction. Toutefois, comme les styles de gestion qui émergent des pratiques ne se présentent pas toujours sous la forme la plus pure, les types de gouverne peuvent également varier, selon les circonstances et les milieux, et emprunter des éléments à l'un ou l'autre, sans pour autant transformer complètement le style d'un collège.

Pour rendre compte de ces réalités, nous allons plutôt faire référence aux combinaisons possibles entre ces types. Il est très rare en effet qu'un élément se présente seul, dans des lieux où les intérêts sont aussi diversifiés et ont des incidences souvent directes sur la façon dont un collège va faire ses choix. Ces combinaisons de choix seront également indicatives de diverses stratégies.

Le tableau 4 présente l'ensemble de ces combinaisons et indique lesquelles permettent ou facilitent l'expression de la plus grande marge d'autonomie, au plan local.

Ces six types de gouverne, représentant les six combinaisons possibles de choix publics énoncées au chapitre 2, se présentent donc comme une mesure synthétique du pouvoir local en intégrant les indicateurs utilisés jusqu'à maintenant. Ainsi, tous les collèges qui ont une forte appartenance à leur milieu ont nécessairement une composante C dans la gouverne de leurs affaires. Le gouvernement de la moitié de ces dix collèges (Ca et Cp) est même fortement influencé par le socio-communautaire, qui se trouve en position dominante quand on parle d'exercice du pouvoir. Les trois collèges qui appartiennent au type Pc doivent aussi s'en préoccuper, mais les luttes politiques, dont les enjeux débordent malgré tout sur le milieu, l'emportent sur la capacité qu'aurait le collège de développer, par ailleurs, un véritable entrepreneurship local. Cette situation n'empêche pas cependant ces collèges d'adopter une attitude "autonomiste" vis-à-vis du centre. Quant au type Ac, c'est peut-être, paradoxalement, celui qui se rapproche le plus du type Ca, ne serait-ce que parce que les trois collèges qu'on y retrouve sont très jaloux de leur autonomie et agissent au moins pour deux, comme s'ils avaient toujours des intérêts particuliers à sauvegarder; ils sont d'ailleurs très bien intégrés à leur milieu. Le troisième est plus ou moins intégré à son milieu, selon le classement du tableau 2, mais parce qu'il dessert ce qu'on a appelé plus tôt une communauté d'intérêts, il se range d'emblée dans le même camp, dès qu'on parle de gouverne.

Tous les collèges, qui n'ont qu'une appartenance faible ou plus ou moins forte à un milieu, développent une composante A pour exercer leur gouverne. Si l'on exclut le représentant du type Ac dont

Tableau 4

Les collèges selon le type de gouverne, l'appartenance au milieu et le degré d'autonomie (pouvoir local)

TYPE DE GOUVERNE	NOMBRE DE COLLÈGES SELON L'APPARTENANCE AU MILIEU			DEGRÉ D'AUTONOMIE	
	(-)	(- +)	(+)	intensité	résultante
Ca			2	+ +	5 (+)
Ac		1	2	+	
Ap	4	4		+ -	11 (+ -)
Cp			3	- +	
Pc			3	-	6 (-)
Pa	1	2		- -	

on vient de parler, huit collèges, tous du type Ap, ont le A en position dominante et trois l'ont en position seconde (Pa). Le type Ap est le plus répandu et on le retrouve uniquement dans les gros collèges de grandes villes ou dans ceux de leurs banlieues immédiates. Ces collèges font de nombreuses tentatives pour affirmer leur autonomie au plan local, mais ça reste plus souvent qu'autrement sur papier. Par contre, plusieurs de ces collèges peuvent être très autonomes vis-à-vis du MEQ, entre autres, à cause des fortes capacités stratégiques

de certains de leurs administrateurs, qui vont miser beaucoup sur leurs relations informelles pour faire avancer leurs dossiers. Le type Pa, qui concerne trois collèges, se compare au type Pc, à la différence que les luttes se font esssentiellement à l'interne, particulièrement entre les enseignants et la direction. Finalement, toujours à l'exception du même collège (Ac), tous les collèges qui appartiennent plus ou moins à leur milieu ont tous une composante P, mais deux seulement l'ont en position dominante.

Si l'on examine plus attentivement la structure et le fonctionnement des collèges sous l'angle des types de gouverne qui les caractérisent, on constate également des différences appréciables d'un type à l'autre. Dans le type Ca, les instances fonctionnent normalement, pratiquement toutes selon les rôles et les responsabilités qui leur sont dévolus. C'est au conseil d'administration que se prennent les grandes décisions et c'est au comité exécutif qu'on traite de gestion courante, même si l'on juge cette instance un peu superflue dans certaines occasions, étant donné que beaucoup de choses remontent au conseil. Quand on a demandé, par exemple, aux personnes qui siègent sur les conseils de ces deux collèges, de nous dire de quoi il était question le plus fréquemment aux réunions de leur conseil (questions 10, 11 et 12 du questionnaire, traité au chapitre 5), elles nous ont répondu qu'on y traitait largement de l'utilisation et de l'allocation des ressources, humaines et financières, en regard de la mission du collège et de sa vocation dans le milieu. C'est d'ailleurs dans ces deux collèges que se trouve le plus grand nombre de personnes (au moins 20%), pour dire qu'on y traite fréquemment des questions d'orientation.

Les acteurs, qui participent aux travaux des diverses instances des collèges de ce type, ne représentent pas généralement des groupes d'intérêt et les échanges entre les différents groupes se font géné-

ralement dans un esprit de collégialité. Ici, les commissions pédagogiques fonctionnent et entretiennent des relations relativement harmonieuses avec le C.A. et les départements, dans la mesure où l'on s'arrange pour que se développent d'abord des consensus à la base avant que ça remonte aux autres instances. Dans les deux cas également, les comités de régie, autour du directeur général, sont forts et contribuent pour une large part à s'assurer que les communications fonctionnent dans les deux sens. Cependant, même si ce type est celui qui se rapproche le plus du modèle idéal, ce sont surtout les cadres, les membres de la direction en particulier, les socio-économiques et les enseignants qui sont le plus actifs dans la prise de décisions. Les parents se rangent soit du côté de la direction, soit du côté des étudiants, ces derniers se manifestant vraiment quand leurs intérêts sont en cause. Parmi les autres catégories de personnes, qui ont des responsabilités de soutien au sein de l'organisation, ce sont, bien sûr, les professionnels qui sont le plus impliqués, mais généralement en marge des cadres. Quant au personnel de soutien proprement dit, à part ceux qui font partie de l'exécutif syndical, on peut les considérer comme de simples spectateurs.

En résumé, on peut dire que dans les collèges de ce type, il y a un climat propice à la prise de décisions et que le pouvoir est à la fois déconcentré et décentralisé, dans la mesure où se développe un processus d'autorégulation à chacune des instances. Les relations informelles sont importantes et permettent des ententes locales fréquentes au plan des relations de travail.

Dans les collèges de type Cp, toutes les instanees remplissent également assez bien leur rôle, y compris la commission pédagogique. Cependant, l'ascendant p indique que si les luttes pour le pouvoir ne sont pas dominantes, il subsiste encore des tensions qui limitent l'exercice du pouvoir au profit de certains groupes, dont la direc-

tion et les enseignants. Il y a plusieurs lieux de prise de décisions mais l'interface ne s'établit que très difficilement entre chacun d'entre eux. Ici les parents sont actifs et se présentent un peu comme les défenseurs des étudiants et des intérêts du milieu; ils font à cet effet des pressions constantes pour qu'on améliore l'organisation des services éducatifs et la qualité de l'enseignement. On en retrouve au moins un sur chaque comité exécutif du C.A. Si ce type partage des caractéristiques avec le type Ca, spécialement à cause de son insertion dans le milieu, on ne peut pas vraiment y voir une délégation aussi complète des pouvoirs, puisque la présence de groupes d'intérêt entraîne certaines confrontations spécialement autour de la commission pédagogique et du conseil d'administration. Les répondants au questionnaire soutiennent ici qu'après les questions financières, ce sont les relations avec le milieu qui les préoccupent le plus, parmi les sujets abordés au C.A., et les problèmes d'organisation interne.

Les constantes dans les types Ac et Ap sont plus difficiles à délimiter puisque c'est dans ces deux types que se concentrent la moitié des collèges que nous avons visités. Néanmoins, il est possible de dégager certains caractères dominants, quand on considère les capacités d'agir des acteurs aux différentes instances. Nous avons déjà dit du type Ac qu'il se rapprochait beaucoup du type Ca lorsqu'on s'en tenait seulement à l'expression d'un pouvoir local. Sur le plan de la gestion, il faut cependant les distinguer puisque dans les collèges du type A, c'est le pouvoir exécutif qui domine au détriment du pouvoir "législatif" du C.A., si l'on peut dire. En effet, le processus décisionnel est généralement déterminé à l'avance quand la décision n'est pas elle-même déjà connue. Tout se prépare en régie entre les directeurs de services et le directeur général; par la suite, si la décision est importante, le D.G. réunit l'exécutif du C.A. en prenant pour acquis que si "ça passe là, ça passera également au C.A.". Finalement, plus souvent qu'autrement, le C.A. sanctionne les "propositions" de décisions qui lui sont amenées par le

D.G. ou le président du C.A., car dans ce genre de situation, les deux sont souvent de connivence. Dans ce type de collège, l'acteur-clé est évidemment le D.G. qui utilise différemment chacune des trois instances dont il dispose, le C.A., le C.E. et "son" comité de régie, selon les avantages que chacune peut lui procurer pour orienter la prise de décisions dans le sens des préférences de l'équipe de direction. La régie demeure néanmoins le lieu principal de la gestion. Les autres directeurs peuvent également être considérés comme des acteurs forts dans la mesure où ils font vraiment équipe avec le directeur général. Dans le type Ac, les socio-économiques sont également des acteurs importants: on les retrouve sur les exécutifs et ce sont les principaux alliés de la direction. Les parents et les étudiants ont une certaine force également, mais ils travaillent à la pièce sans aucune stratégie d'ensemble; les parents, en l'occurence, bénéficient grandement du fait que le collège soit tourné vers le milieu.

Dans le type Ap, les acteurs de l'interne joue un rôle beaucoup plus déterminant, il y a, bien sûr, des alliances entre la direction et les officiers du C.A., le président entre autres, mais la mécanique de la prise de décisions relève beaucoup plus du modèle de l'entreprise privée, étant donné que l'accent est mis sur l'efficacité et le contrôle au plan de la régie interne. Les enseignants sont isolés au C.A. et, dans deux des huit collèges de ce groupe, ils se sont même retirés officiellement du conseil, pour se concentrer dans les départements où ils essaient d'exercer un contrôle sur la gestion pédagogique. La commission pédagogique fonctionne de façon irrégulière et elle n'a à peu près aucun impact au C.A.; quand elle fonctionne elle est davantage un comité "aviseur" à la direction des services pédagogiques. Il y a une exception notable, à ce chapitre, et elle se situe dans un collège anglophone, où l'on considère les avis qui proviennent au C.A. comme des avis professionnels plutôt que comme des avis syndicaux. Quant aux autres acteurs, les p.n.e.

et le personnel de soutien, leur rôle est effacé. Là aussi, on relève une exception, cependant, dans un collège où les professionnels jouent un rôle-conseil relativement important avec l'association locale des cadres et gérants, en l'absence d'un comité de régie auprès de la direction. Les réponses au questionnaire confirment finalement, à l'intérieur du grand groupe A, les tendances dégagées pour les types Ac et Ap. En effet dans les collèges du type Ac, on accorde beaucoup d'attention aux questions de développement du collège en relation avec le milieu, alors que dans le type Ap, les répondants disent dans une proportion de plus de 25% (c'est la plus forte proportion de tous les types), que les problèmes de régie interne sont les questions les plus souvent abordées (question 10).

Les tensions qui se manifestent particulièrement dans les collèges du type Ap, deviennent souvent des oppositions dès qu'on aborde les collèges Pc et Pa. Ici, on peut parler plus que jamais d'exercice du pouvoir, mais certes pas de partage, puisque cet exercice est polarisé autour de groupes qui défendent des intérêts divergents. Dans le type Pc, les enjeux sont de taille, puisqu'en plus des tensions internes qui existent entre les syndicats et la direction, s'ajoute la question des "centres spécialisés" où s'entrecroisent les intérêts des acteurs, des actuels instituts ou écoles, qui préconisent une approche autonomiste vis-à-vis du collège. Le C.A. devient donc un lieu d'affrontements où l'on cherche à trouver un équilibre entre les intérêts du milieu et les intérêts des groupes. Les réponses au questionnaire confirment par ailleurs cette situation de manière non équivoque, puisque plus de 50% des répondants de ces collèges indiquent que ces enjeux constituent les problèmes les plus sérieux abordés par le C.A. (question 11).

Ici, plus qu'ailleurs, les nominations dites "politiques" des socio-économiques prennent leur importance, parce que les enjeux autour des questions de rattachement d'instituts, dépassent le contexte habituel

des pratiques d'un conseil d'administration. Le président du C.A., conjointement avec le directeur général, joue un rôle politique important, spécialement au sein du comité exécutif où l'on discute plus de stratégies que dans les C.E. du type A. La commission pédagogique est considérée par la plupart des informateurs comme "dysfonctionnelle", puisqu'on l'utilise à toutes fins pratiques comme un gros comité de relations de travail. Quant aux départements, ils sont coupés de la direction et développent quasiment leur propre style de régie interne.

Dans le type Pa, la situation est exacerbée par le fait que les acteurs de l'externe sont plus ou moins à l'écart des débats, étant donné que les rapports de force s'établissent d'abord à l'interne, entre les enseignants surtout et la direction. On a un peu l'impression, dans ce genre de situations, que tout fonctionne en parallèle: la direction se sert de la régie et de l'exécutif pour fonder son pouvoir, tandis que les enseignants contrôlent les départements et, plus rarement, la commission pédagogique, quand elle fonctionne. C'est ainsi que lorsque ces conflits aboutissent au C.A., les deux groupes, dont les stratégies sont déterminées à l'avance, cherchent à infléchir le processus de décision en leur faveur, en essayant de se rallier les acteurs des autres groupes. Comme les acteurs de l'externe se rangent généralement du côté de la direction et que les acteurs des autres groupes de l'interne respectent généralement les solidarités syndicales (on retrouve d'ailleurs des "intersyndicales" dans plusieurs collèges du type P), on se trouve face à des conseils d'administration divisés où le jeu des alliances favorise presque toujours la direction au détriment des acteurs de l'interne. Ce sont les étudiants qui sont le plus ambivalents dans un tel contexte, puisqu'ils peuvent tirer avantage de leur position pour aller du côté où ils auront l'impression de mieux protéger leurs intérêts. Dans les collèges de ce type au moins 25% des répondants au questionnaire nous indiquent par ailleurs qu'ils sont fortement préoccupés par

l'influence du climat de travail sur la question pédagogique (question 12).

Serait-ce qu'il est plus difficile de traiter de pédagogie lorsque les énergies sont ainsi canalisées par des luttes de pouvoir? Sans faire d'affirmation aussi catégorique, il faut tout de même admettre que l'exercice du pouvoir, sous une forme aussi exacerbée, limite passablement la capacité d'un collège à utiliser sa marge d'autonomie pour produire du développement. Il faut reconnaître également que le partage du pouvoir devient de plus en plus problématique, à partir du moment où les choix qu'un collège a à faire dépendent presqu'exclusivement du jeu des coalitions. Il existe malgré tout une certaine forme de partage du pouvoir dans ce type de collège, mais comme il se fait à l'intérieur de cercles plus ou moins fermés, on ne peut pas vraiment parler d'une réelle déconcentration, encore moins de décentralisation. Ce qui nous porte à croire que la lutte pour la structuration du contrôle, dans un collège, peut produire les mêmes effets que les luttes observées au plan national (cf. chapitre 3).

Malgré son caractère un peu rebutant, ce long exposé sur les types de gouverne était nécessaire dans la mesure où il nous permet de déboucher sur un cadre explicatif. Comme dans toute production de typologie, cependant, une telle démarche entraîne inévitablement des réductions et laisse de côté toutes les nuances que d'aucuns voudraient y apporter. De la même manière qu'au chapitre précédent, il faut y voir l'expression de tendances dominantes, plutôt que d'essayer d'y retrouver un collège en particulier.

TROISIÈME PARTIE

LE PARTAGE DU POUVOIR

Si la deuxième partie était de nature plutôt descriptive, cette troisième partie revêt un caractère évaluatif. Nous y présentons en effet deux manières complémentaires d'évaluer la situation, la première provenant des perceptions des acteurs eux-mêmes, la deuxième, de notre interprétation des faits.

À l'aide de la typologie que nous avons élaborée au chapitre 4, nous allons d'abord présenter l'évaluation que les participants aux conseils d'administration, dans les vingt-deux collèges retenus, font de l'exercice du pouvoir sur ces conseils. Nous avons choisi le C.A. parce que c'est la seule instance où l'on retrouve des représentants de tous les groupes d'acteurs et, aussi, parce que ce devrait être le lieu privilégié de l'expression d'un pouvoir local. Ensuite, en faisant l'intégration de l'information qui se dégage de ce nouveau corpus de données et de celle utilisée au cours de la deuxième partie, nous proposerons un premier essai de synthèse sur le partage interne du pouvoir, en tentant d'y greffer quelques scénarios de développement susceptibles de réduire les écarts entre le discours et les pratiques.

CHAPITRE 5

LA PARTICIPATION DES ACTEURS

À L'ADMINISTRATION DES COLLÈGES

L'instrument que nous avons utilisé, pour rejoindre les acteurs des C.A., et auquel nous avons déjà fait référence, à la fin du chapitre précédent, est le questionnaire qui est présenté en annexe. Sur les 406 personnes qui étaient en mesure d'y répondre au moment de l'enquête (cf. annexe 2), 205 ont acquiescé à notre demande, pour un taux de réponses plus que satisfaisant, de 50,5%. Mis à part les étudiants, au moins 30% des répondants potentiels de chaque catégorie ont répondu au questionnaire; par ailleurs, ce sont également les étudiants qui fournissent actuellement le moins de représentants aux conseils d'administration. La majorité des répondants ont entre 35 et 50 ans et ce sont majoritairement des hommes. Plus de la moitié siègent sur ces conseils depuis plus de deux ans et le tiers des répondants étaient membres du comité exécutif du C.A. au moment de l'enquête. Finalement, on retrouve le plus grand nombre de répondants parmi les socio-économiques et le personnel de direction, (pour plus de détails, cf. section 1 de l'annexe 2).

Si ces allusions aux caractéristiques des répondants nous permettent de juger de la validité du questionnaire, elles n'ont cependant que fort peu d'incidence sur les variations observées à travers la distri-

bution des réponses (cf. section 2 de l'annexe 2). Aussi, compte tenu de l'objet de cette étude et du cadre explicatif qui en découle, avons-nous établi une corrélation entre les types de gouverne et les réponses obtenues au moyen du questionnaire. C'est à partir de cet axe d'analyse que nous ferons la présentation des données au cours de ce chapitre, en faisant ressortir comment chaque groupe d'acteurs évalue sa marge de manoeuvre et celle des autres, selon qu'il appartient à un type de collège plutôt qu'à un autre. Au chapitre précédent, c'est le collège qui était le point de mire, ici ce sera l'acteur lui-même qui participe, sur une base individuelle ou de groupe, à la gestion d'ensemble d'un collège, et qui influence d'une façon quelconque la prise de décisions selon la quantité de pouvoir dont il dispose.

1. La participation à la prise de décisions

En parlant, plus tôt, des types de gouverne, nous avons fait quelques incursions dans les données du questionnaire, pour illustrer que l'importance et la fréquence accordées au traitement de certaines questions variaient selon les enjeux en cause et les stratégies des acteurs. Il est de plus en plus manifeste, par exemple, que des préoccupations socio-communautaires émergeront plus facilement des collèges qui entretiennent des relations fortes avec leur milieu, que des collèges qui sont plutôt refermés sur eux-mêmes. Aussi apparaît-il intéressant, en ce début de chapitre, de revenir sur ce qui entoure la prise de décisions au sein d'un conseil d'administration. Nous le ferons, cependant, d'une façon plus générale de manière à mettre en évidence, dans un premier temps, le point de vue des acteurs. Cette mise en situation nous permettra, par la suite, de voir comment les principaux intéressés évaluent leur participation aux travaux du C.A.

Si l'on dresse un portrait d'ensemble des questions qui sont discutées (1) le plus fréquemment lors des réunions de conseils (question 10), on se rend compte, de l'avis de 46,3% des personnes interrogées, que ce sont les questions financières qui prennent le pas sur toutes les autres. Viennent ensuite les relations collège-milieu (32.7% des répondants), les questions d'administration courante et de régie interne (17.4%) et, dans des proportions inférieures à 6,5%, les questions de développement et d'orientations, les questions pédagogiques, les affaires étudiantes et les questions de relations de travail. Il est assez étonnant de constater que, pour une institution d'enseignement, seulement 3,2% des répondants considèrent qu'on aborde fréquemment des questions pédagogiques. Serait-ce un signe de l'inefficacité de la commission pédagogique ou encore une conséquence directe de l'application de mesures de restrictions budgétaires, qui marquent cette cinquième période de l'histoire des collèges (cf. tableau 1, p. 44)?

En appliquant la terminologie utilisée par LONGTIN, dans son étude du processus décisionnel au collège Ahuntsic (1979, p. 14), on peut dire en termes de fréquence que les "décisions de régulation" (les états financiers, l'utilisation des espaces et des équipements, etc.) l'emportent sur les "décisions de pilotage" (régie interne, délégation de pouvoirs, etc.), et que ces dernières l'emportent sur les "décisions de planification" (les constructions, les nouvelles options, etc.). Autrement dit, les décisions d'un conseil d'administration, sauf peut-être dans les collèges de type Pc où les enjeux du milieu sont particulièrement importants, tendent davan-

---

(1) La codification des questions et problèmes discutés au C.A. apparaît aux questions 10, 11 et 12, à la section 2 de l'annexe 2.

tage vers le court terme que vers le long terme, dans la mesure où les opérations courantes reviennent plus fréquemment que les politiques et les orientations à long terme.

Les perceptions des membres des conseils changent cependant, dès qu'on aborde l'importance des questions discutées (question 11). Ici ce sont les problèmes qui ressortent et on observe que les questions financières sont moins importantes même si elles sont traitées plus fréquemment. En effet, seulement 23,7% des membres considèrent les problèmes financiers comme étant le genre de problèmes le plus sérieux que le conseil ait eu à affronter. Ce sont plutôt les relations collège-milieu, pour 42,8% d'entre eux, qui deviennent le problème le plus sérieux, suivi des questions de fonctionnement et de régie interne (24,2%). Une partie non-négligeable des répondants, 10,3% soutiennent pour leur part que les questions de relations de travail font partie des problèmes les plus sérieux auquel le collège soit confronté. Les questions pédagogiques sont encore négligées puisque seulement 6,7% des répondants leur accordent de l'importance. On peut se demander si les luttes pour la structuration du contrôle n'entraînent pas encore là un déplacement des buts, étant donné la place peu importante qu'on semble faire à la pédagogie. Peut-être aussi en définitive, ces questions ne font-elles jamais problème?

Si l'on examine maintenant comment se répartissent les perceptions qu'on a de l'importance d'un problème (question 12), selon chaque catégorie de membres, on se rend compte que tous n'accordent pas la même attention aux différents sujets abordés. Chez les membres de la direction, on soutient, dans une proportion de 28,6%, avoir accordé autant d'attention aux relations collège-milieu et à l'administration courante qu'aux questions d'orientation et de pédagogie, même avant les questions financières (21,4%). Les

socio-économiques se sont aussi arrêtés, en majorité (39%), sur les relations collège-milieu et les questions administratives, alors que seulement 16,4% d'entre eux ont accordé plus d'attention aux questions financières. Dans les deux cas, les préoccupations sont les mêmes, ce qui renforce d'autant les alliances entre les deux groupes, dont nous avons parlé au chapitre 4. Il faut cependant mentionner que l'éventail des sujets d'importance est plus large chez les "socio" que chez les administrateurs permanents, puisque tous les types de problèmes qui ont été codifiés (en tout 9), ont été abordés par des acteurs de ce groupe, ce qui n'est pas le cas des administrateurs.

Les enseignants, de leur côté, se sont arrêtés plus sur les questions pédagogiques que les autres groupes, selon 25% d'entre eux. Ils ont malgré tout accordé une importance à peu près égale aux questions financières et aux relations collège-milieu de même qu'aux questions administratives (entre 20 et 25%); mais ils ont accordé une importance moindre aux affaires étudiantes (15%) et aux relations de travail (10%). Sauf en ce qui concerne la pédagogie, les employés de soutien ont porté leur attention sur les mêmes sujets que les enseignants, mais ils ont accordé plus d'importance que ces derniers aux questions de relations de travail et de développement, dans une proportion de 25% pour chacun de ces sujets. Ce sont eux, par ailleurs, qui ont consacré le plus d'efforts aux questions de développement, ce qui s'explique quand on pense aux constructions, entre autres. Quant aux professionnels non enseignants, leurs positions s'apparentent davantage à celles de la direction qu'à celles de leurs collègues syndiqués, du moins quant aux préoccupations. Ils ont en effet consacré, pour 30,8% d'entre eux, beaucoup d'efforts aux questions financières de même qu'aux relations collège-milieu et aux questions administratives, et ce, dans la même porportion.

Les intérêts des étudiants se sont portés, comme il fallait s'y attendre, sur leurs propres affaires dans une proportion de 44% et sur les relations collège-milieu, dans une proportion relativement forte de 22%. Enfin les parents, un peu comme les socio-économiques ont accordé de l'attention à peu près à toutes les questions, dans les proportions suivantes: 26,7% aux questions financières, 23,4% aux relations collège-milieu et aux questions administratives, 16,7% aux affaires étudiantes, 10% aux orientations, 6,7% à la pédagogie et 3,3% au développement. Ces similitudes entre les parents et les socio-économiques, quant à l'éventail de leurs préoccupations laissent supposer qu'ils se spécialisent moins que les acteurs de l'interne; ils ont d'ailleurs, moins d'avantages à le faire. Il faut dire qu'ils disposent habituellement d'une information également moins "spécialisée".

Cette dernière remarque nous amène à traiter de l'information qui est mise à la disposition des membres des C.A. (question 16), selon les types de gouverne en vigueur. Étant donné l'importance de l'information comme moyen de pouvoir, nous pourrons voir s'il existe une corrélation entre la teneur des discussions et le contrôle de l'information. Selon les réponses obtenues, il apparaît que dans l'ensemble, et ce, quel que soit le type de gouverne, un peu plus de 50% des répondants ont le sentiment que l'information mise à leur disposition leur permet de participer adéquatement aux décisions du conseil. Toutefois, c'est dans les collèges de type P que la satisfaction à cet égard est la moins élevée, puisque 16% des personnes estiment que l'information est rarement adéquate, alors que dans les deux autres types (A et C), un peu plus de 9% portent ce jugement. On peut donc supposer que plus les décisions revêtent un caractère stratégique, plus les gens estiment ne pas posséder suffisamment d'informations. Ce sont les étudiants et les enseignants, dans des proportions respectives de 36,4% et de

30%, qui se disent les plus insatisfaits, alors que dans les autres groupes les porportions varient entre 2,3% et 16,2% seulement.

Comment les acteurs évaluent-ils maintenant l'importance de leur participation à la prise de décisions? Les réponses à la question 8, selon les types de gouverne, nous indiquent que dans tous les collèges où les questions administratives et de régie interne accaparent une part importante des travaux du conseil (les types Ac, Ap, Pa et Ca), 46% des répondants ont plus souvent l'impression de participer à des décisions qui sont importantes pour l'avenir du collège, alors que dans les deux autres types (Cp et Pc), seulement le tiers des répondants sont de cet avis. Les proportions sont inversées quand on tient compte de ceux qui ont le sentiment du contraire, puisque 21,7% des individus des collèges Cp et Pc estiment participer rarement à des décisions importantes, alors que ce sentiment varie de 8,6% à 16,1% dans les autres types d'institutions.

Compte tenu de ce qui précède, il n'est pas surprenant de constater que le degré de satisfaction, à l'égard du mode de fonctionnement du C.A. (question 22), diffère également d'un type à l'autre. Comme on pouvait s'y attendre, les représentants des collèges du type P ont exprimé le plus faible taux de satisfaction, avec 59,5% d'insatisfaits et de plus moins satisfaits contre 40,5% de satisfaits seulement. C'est dans les collèges de type C que le degré de satisfaction est le plus élevé, comme l'affirment 51,2% des répondants, alors que dans le type A, cette proportion atteint 46,4%. Encore une fois, cependant, l'examen de cette question à la lumière de la catégorie d'appartenance est très révélatrice. Comme l'indique le tableau 5, il semble y avoir une différence d'appréciation très marquée entre le personnel syndiqué et les étudiants d'une part, et les membres de l'externe et de la direction, d'autre part.

Tableau 5

Appréciation par les acteurs du fonctionnement des C.A. selon leur catégorie d'appartenance

CATÉGORIES D'ACTEURS*	Satisfaits Nbre	%	plus ou moins Nbre	%	insatisfaits Nbre	%	TOTAL Nbre	%
Socio	35	51,5	29	42,6	4	5,9	68	100
Enseignants	3	15,0	9	45,0	8	40,0	20	100
PNE	5	35,7	6	42,9	3	21,4	14	100
Parents	21	60,0	11	31,4	3	8,6	35	100
Étudiants	5	50,0	1	10,0	4	40,0	10	100
Soutien	0	0	6	75,0	2	25,0	8	100
Direction	21	47,7	18	40,9	5	11,4	44	100

*Sauf pour les graphiques sur l'influence, nous n'avons pas classé les catégories d'acteurs selon une forme quelconque de hiérarchie. Nous avons tout simplement retenu l'ordre d'apparition que nous avions utilisé dans le questionnaire, à la question 2 (cf. annexe 2).

En effet, dans le premier groupe le nombre d'insatisfaits varie entre 21,4% (les p.n.e.) et 40% (les étudiants et les enseignants) tandis que dans le second cette proportion ne dépasse pas les 11,4% d'insatisfaits du côté de la direction.

Ces dernières observations mettent en évidence que les positions entre les groupes risquent d'être plutôt polarisées, lors des délibérations du C.A., si ces tendances se maintiennent. Il semble bien du moins que tel soit le cas, quand on examine comment les acteurs d'un groupe évaluent leurs affinités ou leurs disparités avec celles des autres groupes (questions 20 et 21). Ainsi, plus de la moitié des répondants, qui appartiennent à la direction (58.5%) considèrent que les socio-économiques adoptent les positions les plus proches de celles qu'ils prennent. Si on isole le D.G. de ce groupe d'acteurs, on constate par ailleurs, comme on peut le voir au tableau 6, que les autres représentants de la direction (le D.S.P. et le D.S.E.) reconnaissent le D.G. comme ayant les positions les plus proches des leurs; viennent ensuite les parents, mais seulement dans 9,8% des cas. Il ne s'agirait que d'une simple question de perception, de leur part, si les socio-économiques ne leur renvoyaient la pareille. Près de 55% de ces derniers considèrent en effet que c'est avec les membres de la direction qu'ils s'entendent le mieux; ils choisissent ensuite les parents dans 28,6% des cas. Les parents, quant à eux, semblent se sentir à l'aise autant avec les socio qu'avec le D.G. (cf. tableau 6). Cette forme de coalition entre les "externes" et la direction, que l'on avait déjà relevée, se confirme donc à nouveau.

L'autre tendance au regroupement, qui se dégageait, au tableau 5, entre les différents groupes d'employés syndiqués et les étudiants, apparaît un peu moins évidente lorsque l'on consulte le tableau 6, mais la situation redevient la même dès qu'on regarde, au tableau 7, avec qui ils entretiennent les positions les plus éloignées (question 21). Ainsi, près de la moitié des enseignants considèrent que les membres de la direction (D.G. + D.S.P. + D.S.E.) tiennent un discours très éloigné du leur et ils leur associent immédiatement après, les parents et les socio-économiques (cf. tableau 7). Le personnel de soutien, pour sa part, tient des positions beaucoup

Tableau 6

Proportions des membres du C.A. (selon la catégorie) qui ont les positions les plus proches de celles du répondant (%)

APPARTENANCE DU RÉPONDANT	CATÉGORIES DE MEMBRES									
	DG	DSP	DSE	ENS	PNE	SOU	ÉTU	PAR	SOCIO	TOTAL
SOCIO	46,0	3,2	4,8	4,8	1,6	1,6	1,6	28,6	7,9	100%
ENSEIGNANTS	10,0	5,0	-	-	20,0	20,0	15,0	20,0	10,0	100%
PNE	14,3	14,3	-	14,3	7,1	14,3	7,1	7,1	21,4	100%
PARENTS	31,0	-	3,4	3,4	-	3,4	20,7	-	37,9	100%
ÉTUDIANTS	10,0	-	20,0	40,0	-	-	-	20,0	10,0	100%
SOUTIEN	11,1	11,1	-	22,2	44,4	-	-	-	11,1	100%
DIRECTION	22,0	2,4	-	2,4	4,9	-	-	9,8	58,5	100%

plus proches des p.n.e. et des enseignants que des autres membres (tableau 6), et des positions plus éloignées du directeur général et des socio-économiques (tableau 7). L'avis des professionnels est cependant plus partagé, si l'on examine les deux tableaux à la fois, puisqu'ils s'estiment plus éloignés que proches des positions des enseignants et du personnel de soutien, ambivalents quant aux socio-économiques et aux étudiants, légèrement plus favorables aux positions de la direction et plus défavorables à celles des parents.

Tableau 7

Proportions des membres du C.A. (selon la catégorie) qui ont les positions les plus éloignées de celles du répondant (%)

APPARTENANCE DU RÉPONDANT	CATÉGORIES DE MEMBRES									
	DG	DSP	DSE	ENS	PNE	SOU	ETU	PAR	SOCIO	TOTAL
SOCIO	3,1	4,7	1,6	56,3	1,6	-	15,6	15,6	1,6	100%
ENSEIGNANTS	36,8	5,3	5,3	10,5	5,3	-	-	21,1	15,8	100%
PNE	7,1	-	-	21,4	-	21,4	7,1	14,3	28,6	100%
PARENTS	11,1	7,4	-	44,4	7,4	11,1	7,4	-	11,1	100%
ÉTUDIANTS	39,5	12,5	-	12,5	-	-	-	12,5	25,0	100%
SOUTIEN	44,4	-	-	11,1	-	-	-	11,1	33,3	100%
DIRECTION	2,3	2,3	-	76,7	2,3	7,0	4,7	2,3	2,3	100%

Pour les étudiants, la situation est claire puisqu'ils soutiennent, dans une proportion de 40%, que les enseignants sont ceux qui adoptent les positions les plus concordantes avec les leurs, alors que, à l'inverse, ils affirment, à peu près dans les mêmes proportions, que c'est le D.G. qui tient le discours le plus éloigné. D'autres situations sont également très claires si l'on s'en tient aux positions les plus éloignées: plus de 75% du personnel de direction, un peu plus de 55%

des socio-économiques et près de 45% des parents considèrent que ce sont les enseignants qui défendent les positions les plus éloignées de leur catégorie d'appartenance.

Ainsi donc, si l'on se reporte à ce qui précède, on peut affirmer que la participation à la prise de décisions sera certainement influencée par ces jeux d'alliances et d'oppositions. Comme on l'avait déjà noté au chapitre précédent, on retrouvera plus souvent qu'autrement les "internes" d'un côté et les "externes" de l'autre, les professionnels non enseignants se rangeant dans l'un ou l'autre groupe selon les décisions à prendre. Si l'on croise les données des tableau 6 et 7 avec les types de gouverne (2), les positions apparaissent cependant plus cristallisées dans les collèges de type P alors que, dans ceux de type C, les rapports apparaissent comme plus égalitaires; ceux du type A seraient, pour leur part, dans une position intermédiaire. Malgré tout, nos données nous indiquent que, peu importe le type, ce sont les D.G. et les socio-économiques qui entretiennent les relations les plus privilégiées au sein des conseils d'administration, alors que les enseignants sont dans une position éloignée avec le plus grand nombre d'acteurs, au moment d'une prise de décisions.

2. La distribution du pouvoir des acteurs

Nous venons de voir que la participation à la prise de décisions était évaluée différemment par les acteurs, selon que l'on appar-

---

(2) Avant d'aborder la section 2 de ce chapitre, il convient de rappeler qu'en plus de la distribution des réponses qui apparaissent à l'annexe 2, nos analyses reposent également sur deux autres "sorties d'ordinateur", l'une qui croise les réponses avec la catégorie d'appartenance des répondants, et l'autre, avec les types de gouverne.

tenait à un groupe ou à un autre, mais que certaines prises de position convergeaient, au point de faire ressortir des formes d'alliance entre des acteurs d'appartenance différente. Nous n'avons cependant pas encore précisé sur quoi reposait ces interactions et quels effets elles pouvaient avoir sur la distribution du pouvoir. Encore une fois, ce sont les acteurs qui nous fournissent les principaux éléments d'évaluation, à partir des perceptions qu'ils ont de leur propre pouvoir et de celui des autres et de la situation idéale qu'ils souhaiteraient voir émerger de ces jeux d'influence.

Il s'agit en effet de considérer, comme nous l'avons fait au chapitre 2, que plus un acteur aura d'influence, plus il réussira à interférer sur les positions prises par d'autres et à exercer un certain contrôle sur la prise de décisions. C'est pourquoi, nous considérerons l'influence comme un indicateur de la quantité de pouvoir dont dispose un acteur pour agir, sur un conseil d'administration, dans le sens de ses préférences.

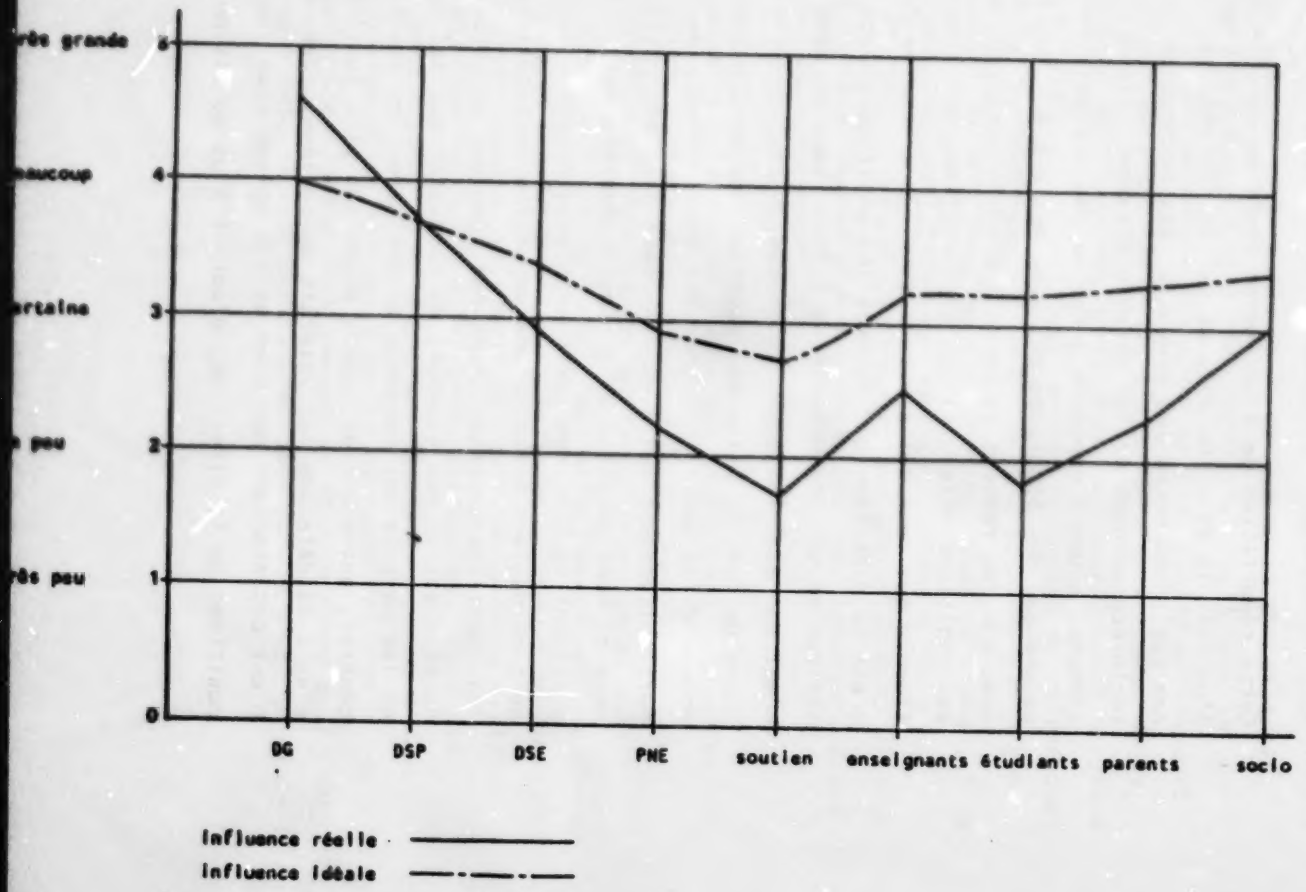
Pour faire la présentation des résultats de cette évaluation, nous nous sommes inspirés d'une méthode déjà utilisée par TANNENBAUM et ses collaborateurs, dans le cadre d'une étude sur le contrôle dans les organisations (1968). Notre questionnaire comprenait deux questions qui portaient de façon spécifique sur l'influence. La première (question 17) concernait l'influence réelle, qui se dégage des pratiques actuelles des C.A., tandis que la deuxième (question 18) traitait de l'influence souhaitée, c'est-à-dire celle qui a valeur de représentation idéale. Afin de déterminer la quantité d'influence de chaque représentant au C.A., nous avons gradué les cinq choix de réponse (de très peu à une très grande influence), en leur attribuant une valeur de 1 à 5. Ensuite, pour chaque catégorie de membres d'un conseil, nous avons multiplié le nombre de répondants ayant opté

pour chacune des réponses possibles, par leur valeur respective (1 à 5). Les nombres ainsi obtenus ont été additionnés, puis divisés par le nombre total de répondants, afin d'obtenir une moyenne. Ce sont les résultats de cette opération qui apparaissent d'une manière synthétique au graphique 1, et décomposée, selon les types de gouverne qui caractérisent les collèges, aux graphiques 2 et 3.

Le graphique 1 illustre la situation qui prévaut pour l'ensemble des collèges. Il apparaît évident que le directeur général est l'acteur qui dispose de la plus grande influence, suivi du directeur des services pédagogiques, bien que ce dernier soit manifestement moins influent. Il semble y avoir une relation directe entre le poste occupé dans la structure même des collèges et le degré d'influence dans la mesure où ce sont des officiers supérieurs du point de vue hiérarchique. Cette remarque cependant ne joue pas à tous les niveaux de la direction, puisque le responsable des services aux étudiants est sur le même pied que les socio-économiques quant à son degré d'influence. Malgré tout, dans l'ensemble, les membres de la direction semblent occuper le haut du pavé. De ce point de vue, les socio-économiques s'apparentent aux membres de la direction et on peut dire qu'ils disposent d'une influence non négligeable.

L'importance du rôle des parents est souvent sous-estimée dans les milieux d'enseignement collégial. Pourtant, ils bénéficient de plus d'influence que la majorité des représentants des groupes internes, direction générale et enseignants exceptés. De fait, la majorité des représentants de l'interne, en dehors des membres de la direction générale, sont ceux qui sont identifiés comme ayant le moins d'influence: ce sont les P.N.E., les employés de soutien et les étudiants. C'est aussi vrai, en partie, dans le cas des enseignants, bien que ces derniers soient plus influents que leurs collègues de l'interne.

Graphique 1: Répartition de l'influence réelle et idéale des acteurs aux conseils d'administration des collèges



catégorie	influence réelle	influence idéale
DG	4.6	4.0
DSP	3.7	3.7
DSE	2.9	3.4
PNE	2.2	2.9
SOU	1.7	2.7
ENS	2.5	3.2
ETUD	1.8	3.2
PARENT	2.3	3.3
SOCIO	3.0	3.4
MOYENNE PONDEREE	2.8	3.3

En résumé, cette distribution de l'influence comprend donc deux caractéristiques principales: d'une part, les représentants de la direction, à l'exception du D.S.E., sont manifestement plus influents que ceux des autres groupes de l'interne (le personnel syndiqué et les étudiants) et, d'autre part, les représentants des groupes externes (les socio-économiques et les parents) tendent à avoir plus d'influence que ceux de l'interne, si l'on fait exception du D.G. et du D.S.P.

Cette répartition de l'influence revêt un caractère particulier si l'on fait la relation avec ce qui se dégageait précédemment quant aux positions entre les groupes. Les membres de la direction, les socio-économiques et les parents disaient défendre des positions communes souvent opposées à celles des employés de soutien, des enseignants, des étudiants et, même des P.N.E. Or, il apparaît évident que les membres du conseil d'administration, qui sont opposés aux positions défendues par la direction, ont beaucoup moins d'influence que ceux qui s'y rallient. En effet, de par son rôle même, c'est la direction qui formule les politiques dont on veut doter le collège et qui les apporte au C.A. . Dans un même ordre d'idées, c'est son administration qu'on évalue plus ou moins directement, quand on fait le bilan des réalisations en fin d'année. On peut donc déduire que l'influence des représentants de la direction, plus particulièrement celle du directeur général, réside dans le fait que ceux-ci sont au coeur du processus décisionnel. Ils sont avec le président du C.A. des porte-parole autorisés des collèges et disposent en quelque sorte, d'une expertise particulière en rapport avec les questions abordées, lors des réunions du conseil d'administration. Aussi n'est-il pas étonnant de constater que les socio-économiques et les parents ont tendance à considérer les positions du directeur général, entre autres, comme étant les plus justifiées, dès qu'il s'agit de défendre les intérêts du collège. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant non plus qu'ils optent plus facilement pour les positions de la direction, d'autant plus qu'ils ont généralement

beaucoup moins d'intérêts de groupe à défendre que les autres acteurs de l'interne. Par ailleurs, c'est la direction du collège qui initie, en quelque sorte, les membres de l'externe aux réalités du collège et au fonctionnement du C.A., ce qui augmente d'autant leur capacité de les influencer.

À l'inverse, les représentants des enseignants, des P.N.E., des étudiants et du personnel de soutien ont une influence respective beaucoup moins importante. S'ils adoptent fréquemment des positions communes, en opposition à celles de la direction et des externes, ils sont également souvent tiraillés par le fait qu'à part les enseignants, ils sont en nombre restreint et plus isolés par rapport aux acteurs de l'externe. De plus, ils ne bénéficient pas, de la part des membres de l'externe, de la même confiance que ces derniers attribuent à la direction. Ceci met encore davantage en relief que les acteurs de l'externe peuvent avoir un rôle déterminant au C.A. s'ils se servent de leur position stratégique. Dans ce groupe, finalement, ce sont les enseignants qui sont véritablement les plus influents: ils ont le nombre, par rapport aux autres membres de l'interne, et sont relativement bien supportés par leur syndicat, quand ce dernier ne boycotte pas le C.A. .

En ce qui concerne l'influence idéale des différentes catégories de représentants, on peut noter que le D.G. est le seul dont on souhaite voir diminuer l'influence, alors qu'on préconise que le D.S.P. soit aussi influent qu'il ne l'est actuellement, et que chacun des autres groupes manifestement plus influents. Dans l'ensemble, on tend à vouloir réduire les écarts qui caractérisent la distribution de l'influence entre les différentes catégories. Ceci est particulièrement évident dans le cas des étudiants, qui sont dans les faits beaucoup moins influents qu'ils ne devraient l'être, du fait que les institutions d'enseignement existent d'abord pour leur donner des services. Il est donc souhaitable qu'ils aient un droit

de regard beaucoup plus important que celui dont ils disposent actuellement. La situation est similaire dans le cas des parents.

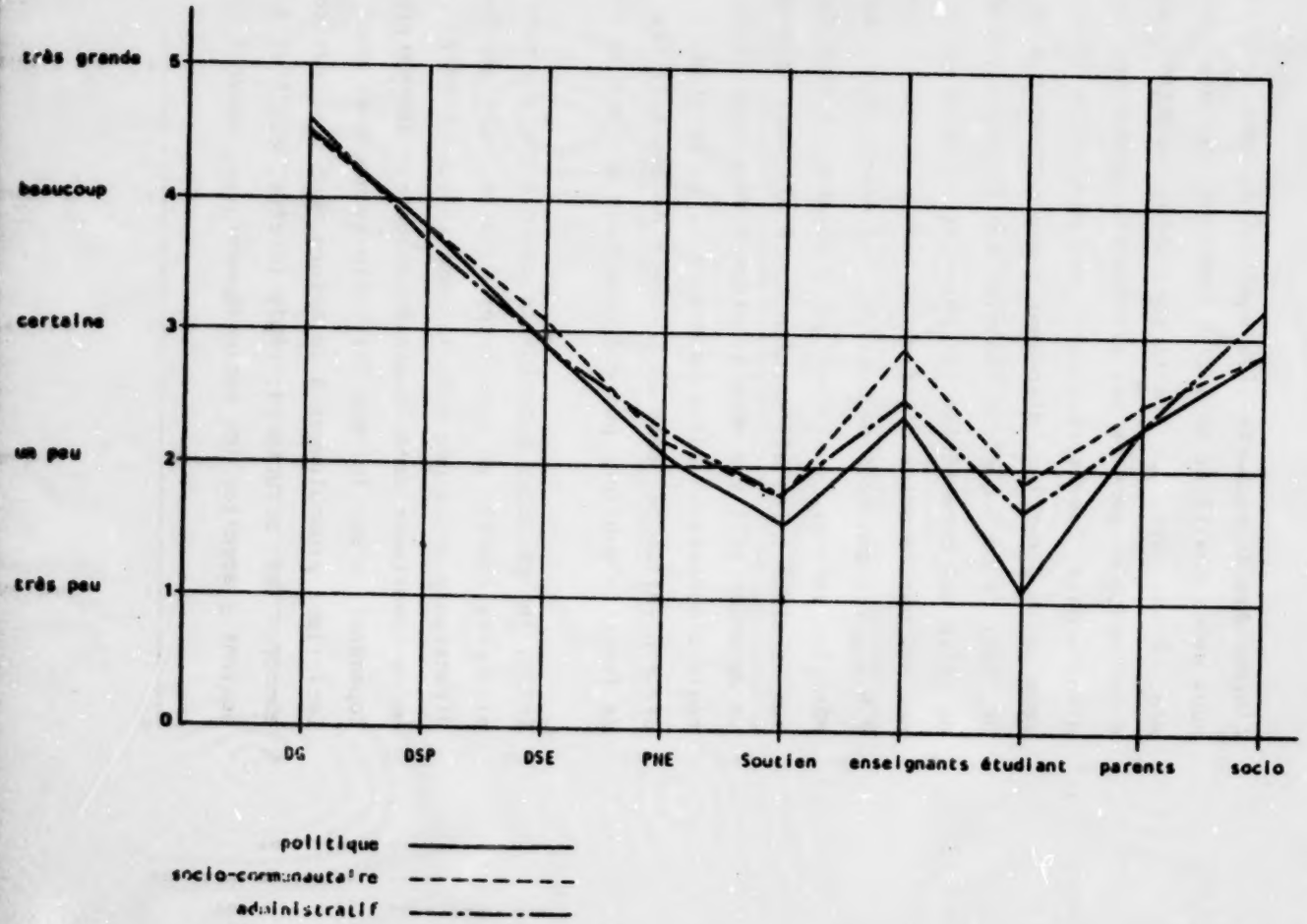
Par ailleurs, on estime que la répartition actuelle de l'influence entre les différentes catégories de membres n'est pas des plus propices pour assurer un équilibre véritable aux conseils d'administration. On reconnait le rôle de premier plan dévolu au directeur général et aux autres membres de la direction, mais on souhaite réduire l'écart qui les sépare des autres membres. De même, on met en évidence l'influence plutôt faible qui est celle des parents, des étudiants et des employés de soutien. Bref, on espère que la répartition de l'influence tende à être plus égalitaire.

Au plan de l'analyse, nous étions curieux de savoir si cette distribution de l'influence réelle se réflétait de la même manière dans tous les types de collèges. Aussi avons-nous établi une corrélation directe, par traitement informatique, entre les grands types de gouverne des collèges (C, A et P) et le degré d'influence des acteurs. Le graphique 2 illustre cette opération. Dans les trois cas, l'allure générale de la courbe est la même mais on note des variations intéressantes quant au niveau de l'influence.

C'est dans les collèges à dominance politique qu'on observe les écarts les plus importants entre les différentes catégories de représentants. Les deux premiers officiers du collège, le directeur général et le directeur des services pédagogiques, sont les deux acteurs qui ont encore le plus d'influence, mais cette fois, ils sont suivis du responsable des services aux étudiants et ensuite des socio-économiques. Ceci contraste avec le plus faible niveau d'influence qui était celui des D.S.E. dans la représentation synthétique du graphique 1.

En même temps, nous avons ici l'illustration du phénomène que nous décrivions plus haut, quant à l'isolement des représentants des grou-

Graphique 2: Répartition de l'influence <u>réelle</u> des acteurs selon les types de gouverne



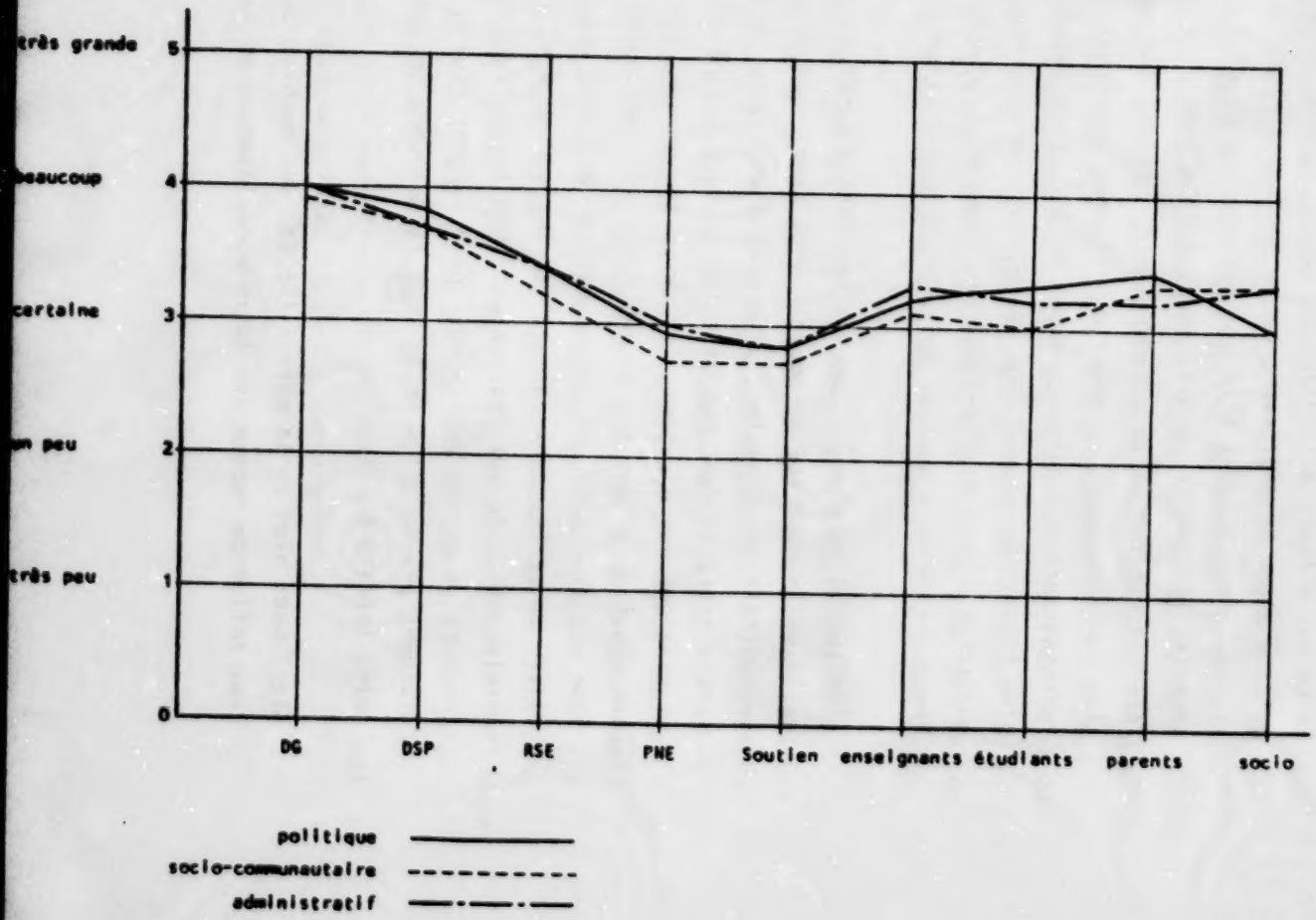
catégorie	C	P	A
DG	4.5	4.5	4.6
DSP	3.8	3.8	3.7
DSE	3.1	2.9	2.9
PNE	2.2	2.1	2.3
SOU	1.8	1.6	1.8
ENS	2.9	2.4	2.5
ETUD	1.9	1.1	1.7
PARENT	2.5	2.3	2.3
SOCIO	2.9	2.9	3.2
MOYENNE PONDEREE	3.6	2.7	2.8

pes de l'interne autres que ceux de la direction. Aussi, dans un contexte où les débats sont plus politisés, les représentants des P.N.E., des employés de soutien, des enseignants et des étudiants, qui font souvent figure d'opposition, sont manifestement moins influents. Les parents et les socio-économiques tendent à être plus près des membres de la direction et les trois membres de la direction forment un bloc relativement homogène.

L'hypothèse de rapports plus égalitaires dans les collèges que nous avons qualifiés de socio-communautaires est également confirmée. D'une part, les écarts sont moins importants entre les niveaux d'influence respectifs des différentes catégories de membres et, d'autre part, les représentants des groupes de l'interne autres que ceux de la direction, disposent d'une influence plus importante. Or, dans ce cas, doit-on rappeler que la dynamique est à l'opposé de celle qui caractérise les institutions plus politiques? Les groupes qui ont le moins d'influence dans d'autres circonstances, les P.N.E., les employés de soutien, les enseignants, les étudiants et même les parents, sont ceux qui y gagnent le plus quand les consensus remplacent les affrontements. D'ailleurs, sur ce plan, on peut se demander s'il y a même avantage à développer constamment une stratégie d'opposition, dans la mesure où ça se traduit souvent par une perte d'influence, dans un contexte de déséquilibre entre les rapports de force (n'oublions pas que nous nous situons au plan local).

Enfin, les collèges à dominance administrative représentent, à plusieurs égards, un type intermédiaire. Les représentants de la direction y ont à peu près la même influence et elle est un peu moins importante dans le cas du directeur des services pédagogiques. Cependant, c'est ici que les socio-économiques sont le plus influents. Ceci tient probablement à la nature même des questions qui y sont abordées (ex: structures, régie interne, etc.) et à l'expertise que peuvent y apporter les socio-économiques, souvent issus du monde des

Graphique 3: Répartition de l'influence <u>idéale</u> des acteurs selon les types de gouverne



catégorie	C	P	A
DG	3.9	4.0	4.0
DSP	3.7	3.8	3.7
RSE	3.2	3.4	3.4
PNE	2.8	2.9	3.0
SOU	2.7	2.8	2.8
ENS	3.1	3.2	3.3
ETUD	3.0	3.3	3.2
PARENT	3.3	3.4	3.2
SOCIO	3.3	3.0	3.3
MOYENNE PONDEREE	3.2	3.3	3.3

affaires et de l'éducation. Les P.N.E., les employés de soutien, les enseignants et les étudiants sont encore ceux qui ont le moins d'influence. À ce sujet, il est intéressant de noter que, sauf dans le cas des P.N.E., leur influence se situe également à un niveau intermédiaire par rapport à ce qui a été enregistré précédemment dans les collèges de type P et de type C.

En ce qui a trait à l'influence idéale (graphique 3), on constate qu'il y a peu de différence entre les trois types de collèges considérés. Par rapport à ce qui est observé dans la réalité, on souhaite réduire les écarts quant à l'influence respective des différentes catégories de représentants. Ainsi, les membres de la direction conserveraient un degré d'influence important, mais celui des représentants des autres groupes de l'interne serait considérablement plus élevé. En somme, tous souhaitent une répartition de l'influence qui tende à être plus égalitaire, comme nous l'avons indiqué précédemment lors de l'analyse de la situation d'ensemble.

L'influence représente donc un indicateur particulièrement significatif de la quantité de pouvoir dont dispose un acteur pour exercer un contrôle sur l'action, au moment d'une prise de décisions. Il semble assez évident que certains acteurs occupent une position plus stratégique que d'autres, les socio-économiques par exemple, alors que d'autres, c'est le cas des P.N.E., du personnel de soutien et même des étudiants, se retrouvent souvent dans une position intermédiaire entre les deux pôles d'attraction que sont la direction et les enseignants. Ce qui indique que tous les acteurs ne disposent pas toujours de moyens équivalents pour exercer leur influence et ne les évaluent pas non plus de la même façon quand on les interroge à ce sujet (question 19).

Ainsi pour plus de la moitié (65,2%) des membres de la direction, leur influence repose sur leurs connaissances et leurs compétences,

alors que seulement le quart d'entre eux (25,8%) soutiennent qu'il s'agit du poste qu'ils occupent. Les perceptions sont très différentes chez les autres groupes de l'interne. Les P.N.E. considèrent que leur influence est avant tout basée sur les qualités personnelles (43%), tandis que le personnel de soutien et les enseignants placent sur le même pied les connaissances et la compétence et le dévouement à leur cause, dans des proportions variant entre 30% et 37,5% pour chacune des réponses.

Les étudiants se distinguent des autres dans la mesure où plus de 80% d'entre eux estiment que leur influence au C.A. repose sur le dévouement à la cause qu'ils défendent. Les parents sont aussi de cet avis dans 36% des cas, mais ils prétendent également que leurs qualités personnelles (31%), leurs connaissances et la compétence (28%) jouent un rôle presque aussi important. Quant aux socio-économiques, 43% attribuent leur influence à leurs qualités personnelles, 25% au dévouement et 21% aux connaissances et compétences.

L'appréciation, que les différents groupes d'acteurs ont de l'influence des autres, apporte certaines variations à ces perceptions individuelles. Les socio-économiques, les parents et les étudiants, par exemple, renforcent les perceptions qu'ont les D.G. de leurs moyens d'influence, puisqu'à peu près 55% des répondants, de chacune de ces catégories, estiment également que l'influence de ces derniers repose sur leurs connaissances et leur compétence. Par contre, les enseignants, les P.N.E. et le personnel de soutien, dans des proportions variant entre 60% et 80%, attribuent cette influence au poste qu'ils occupent. Pour ce qui est des perceptions qu'ont les autres acteurs de l'influence des enseignants, les avis sont très partagés et on ne retrouve pas de tendance significative qui nous permettrait de pointer l'un ou l'autre moyen.

L'influence des socio-économiques, selon le personnel de direction (50%), les étudiants (45,5%) et les P.N.E. (43%), serait principalement basée sur leurs connaissances et leurs qualités personnelles, alors que pour le personnel de soutien (62,5%) et les enseignants (50%), cette influence serait surtout fondée sur leurs qualités personnelles. Les socio-économiques, les enseignants, le personnel de soutien et le personnel de direction appliquent par ailleurs, la même appréciation aux parents, les P.N.E. et les étudiants, surtout, y ajoutant le dévouement. Enfin, pour les socio, les parents, le personnel de soutien et la direction, le dévouement serait à l'origine de l'influence des étudiants au C.A., alors que pour les enseignants et les P.N.E. cette influence reposerait surtout sur leurs qualités personnelles.

Si l'on peut affirmer que l'influence joue un grand rôle dans la formation des coalitions, il est plus difficile de déterminer, pour l'instant, sur quels moyens ça repose avec le plus d'évidence. On peut cependant indiquer que la position occupée dans la structure du collège va certainement influer sur les travaux du C.A. Il est clair, en effet, que le directeur général, par exemple, est l'acteur-clé sur ce conseil, dans la mesure où il est à la fois l'employé et, souvent, le principal porte-parole. Cette situation, on l'a vu, n'est d'ailleurs pas étrangère à la polarisation des positions entre les acteurs de l'externe et de l'interne, quoiqu'on a vu également que cette polarisation ne produisait pas les mêmes effets dans tous les types de collèges.

3. Évaluation par les acteurs du rôle et de la composition des C.A.

C'est justement de ces effets que nous traiterons dans la dernière section de ce chapitre. Il nous importe beaucoup, en effet, avant

de tenter un premier essai de synthèse sur le sujet à l'étude, de considérer l'évaluation que les acteurs font de l'instance décisionnelle par excellence, le conseil d'administration. C'est d'ailleurs le meilleur poste d'observation pour dégager les manifestations d'influence dont nous venons de parler. Cette évaluation s'appuiera encore sur les données du questionnaire et portera sur le rôle et la composition du C.A. .

Considérant que, du point de vue de l'influence, la direction générale représente en quelque sorte le coeur du conseil d'administration, nous avons d'abord voulu savoir quelle devrait être l'attitude dominante du conseil, comme regroupement d'acteurs vis-à-vis de la direction générale (question 14), et ce qu'elle était dans les faits (question 15).

Dans les faits, la majorité des répondants, notamment parmi le personnel syndiqué, considère que le conseil laisse une large autonomie à la direction générale. Les trois quarts des représentants du personnel de soutien sont de cet avis, de même que 70% des enseignants et 65% des P.N.E. Plus de la moitié des étudiants, des socio-économiques et du personnel de direction partagent également ce point de vue. Ce sont les parents qui sont le plus loin de cette attitude dominante, puisque seulement 47% d'entre eux se prononcent dans ce sens. Une partie non-négligeable des répondants soutient également que le conseil est associé à toutes les décisions importantes prises par la direction générale. Ici, ce sont cependant les syndiqués qui le font dans de plus faibles proportions. Environ le tiers (entre 30% et 35%) des membres de la direction, des étudiants, des socio-économiques et des parents optent pour cette position, comparativement à seulement 21% pour les P.N.E., 15% pour les enseignants et 12% pour le personnel de soutien. Quant aux autres opinions émises à travers le choix de réponses possibles, les proportions sont vraiment négligeables.

Ces quelques résultats mettent déjà en évidence des différences d'opinion tout à fait explicables, compte tenu de ce que nous avons dit précédemment au sujet de l'influence respective des différents participants au C.A. et de la polarisation des groupes. Il n'est donc pas étonnant de constater que le conseil laisse une large autonomie à la direction générale et que cette situation soit identifiée comme telle, dans des proportions plus grandes, par les trois groupes d'employés syndiqués, soit les enseignants, le personnel de soutien et les professionnels.

La situation est tout aussi révélatrice si l'on croise ces résultats avec les différents types de collèges. Parmi ceux-ci, c'est dans les institutions à dominance politique qu'une plus faible proportion de répondants soutient que le C.A. laisse une large marge de manoeuvre à la direction générale et qu'une plus forte proportion estime plutôt que le conseil exerce une surveillance étroite. Un peu plus du tiers sont d'avis que le conseil est associé à toutes les décisions importantes. Dans les collèges de type socio-communautaire, la direction générale, de l'avis de 58.1% des répondants, dispose d'une large autonomie de la part du conseil, et aucun des répondants n'identifie cette attitude comme étant celle d'un "chien de garde". Encore une fois, le tiers des personnes interrogées soutiennent que le conseil est associé aux grandes décisions. Dans ce cas particulier, l'autonomie de la direction générale serait la résultante d'un compromis ou de la recherche d'un consensus qui, comme nous l'avons vu précédemment, caractérisent ce type d'institutions. Enfin, les collèges à composante administrative se distinguent des autres dans la mesure où une plus faible proportion de répondants ont affirmé que le conseil était associé aux grandes décisions prises par la direction générale.

En confrontant ces quelques résultats avec l'attitude idéale qu'on attend d'un C.A. envers la direction générale, nous pouvons constater

qu'il existe une différence marquée entre les deux. On peut remarquer en premier lieu que les répondants, membres de la direction, sont les seuls à souhaiter dans une proportion significative (31,8%) que le conseil devrait laisser une large autonomie à la direction générale, alors que c'est ce qui est le plus souvent vécu de toute façon. L'autre alternative qui semble susciter le moins d'intérêt est celle qui souhaite voir le conseil surveiller la direction générale comme "un chien de garde". En effet, le personnel de soutien est le seul groupe à avoir favorisé cette option de façon notable (22,2%). En fait, l'option qui semble obtenir la faveur du plus grand nombre de répondants est celle qui associe le conseil d'administration à toutes les décisions importantes prises par la direction générale. Le personnel de soutien, les socio-économiques et les parents favorisent cette option dans 65% des cas, les enseignants dans 55% et les membres de la direction et les p.n.e., dans environ 40%.

Il est à remarquer que ces derniers sont tout aussi favorables (42,9%) à ce que le conseil exerce du leadership dans ses relations avec la direction. Dans l'ensemble, c'est d'ailleurs chez les syndiqués et les étudiants que cette dernière alternative obtient le plus de support. Les enseignants y sont favorables à 40%, tandis que dans le cas des étudiants, c'est plus de la moitié, soit 54,5%, qui préfèrent cette alternative aux autres. Seulement 11,1% du personnel de soutien y sont favorables, mais, comme nous l'avons vu précédemment, cette catégorie est également celle qui souhaite dans de plus fortes proportions un contrôle très serré.

Encore une fois, ces remarques sont très éloquentes sur la dynamique qui anime les conseils d'administration. Si tous souhaitent majoritairement être associés aux grandes décisions, les représentants de l'interne, autres que ceux de la direction, expriment une

tendance très nette en faveur d'un leadership du conseil sur la direction générale, qui a semblé jusqu'ici avoir le haut du pavé.

Associer le C.A. aux grandes décisions de la direction générale est l'alternative favorisée majoritairement par les représentants dans chacun des types de collèges, soit 60,5% dans les institutions du type C, 59,4% dans le type P et 50,6% dans le type A. C'est dans les institutions plus politiques que l'on favorise, par ailleurs, dans de plus faibles proportions, soit 7,3% une large autonomie du D.G., alors que c'est près du double dans les collèges à tendance socio-communautaire (14,0%) et à tendance administrative (13,5%). Doit-on rappeler que la politisation des débats caractérise le premier type (politique)? Enfin, il est à noter qu'aucun répondant des collèges socio-communautaires ne souhaitait voir le conseil exercer une surveillance sur la direction générale, ce qui, encore une fois, traduit à notre avis un meilleur climat.

Il n'y a rien d'étonnant au fait qu'on souhaite majoritairement associer le conseil d'administration aux grandes décisions prises par la direction générale, si on considère quel est le rôle le plus important joué par les conseils selon l'avis de ses membres. En effet, quel que soit le type de collège considéré, près des trois quarts des répondants estiment que le rôle le plus important des conseils d'administration est de veiller à la bonne administration des collèges. À la lumière de ce que nous avons pu examiner plus haut au sujet de la large autonomie dévolue, dans les faits, à la direction générale, doit-on conclure que le conseil n'est pas en mesure, dans son fonctionnement actuel, de veiller à une bonne administration? Évidemment non, le rôle même de la direction générale étant d'assurer l'administration du collège. Mais jusqu'à quel point doit-elle rendre compte au C.A. de son administration? C'est là le noeud du problème puisque les autres alternatives, quant au rôle le plus important du conseil, n'ont retenu que peu d'attention chez les répondants.

De plus, compte tenu de la polarisation des groupes que nous avons pu identifier précédemment et de l'isolement relatif de certains acteurs, notamment les étudiants et les enseignants, on peut s'interroger sur l'incidence de leur participation à la prise de décision au niveau de l'instance qu'est le C.A. Or, à ce sujet, les réponses apportées par les différentes catégories de participants sont en mesure de nous éclairer (question 13). Bien que dans chacune des catégories de participants, la majorité considère que le rôle le plus important du C.A. soit de veiller à la bonne administration, non seulement les proportions sont-elles manifestement plus faibles chez les enseignants et les étudiants mais c'est en plus dans ces deux groupes qu'on retrouve le plus considérable de répondants pour dire qu'il est aussi important d'assurer la participation des différents groupes aux délibérations du C.A.

Le tableau 8 présente l'ensemble des réponses à cette question. D'un côté, on retrouve les socio-économiques, les P.N.E., le personnel de soutien et la direction qui considèrent dans une proportion supérieure à 75% que le C.A. existe d'abord pour veiller à la bonne administration du collège, de l'autre, on retrouve les enseignants et les étudiants qui, sans contredire cette option, considèrent qu'il ne faut pas négliger celle dont nous venons de parler. Les réponses des parents diffèrent un peu de ces deux tendances: ils soutiennent eux aussi, majoritairement, que le rôle premier d'un conseil est de veiller à la bonne administration du collège, mais c'est en même temps le seul groupe d'acteurs qui accordent une certaine importance à toutes les options qui étaient proposées dans le questionnaire, comme on peut le voir dans le tableau 8.

Le fait que la majorité des répondants, et ce peu importe le type de gouverne (3), accorde plus d'importance au caractère administratif

---

(3) Quand on croise les réponses obtenues avec les types de gouverne, les trois quarts des répondants considèrent que le rôle le plus important d'un C.A. est de veiller à la bonne administration d'un collège.

Tableau 8

Le rôle d'un conseil d'administration selon l'importance accordée par chaque groupe d'acteurs

CATÉGORIE D'ACTEURS	BONNE ADMIN.	LIAISON AU MILIEU	AJUSTER LES POLIT	ASSURER LA PARTICIPAT	ASSURER UN ÉQUILIBRE PROF./GÉN.	TOTAL NBRE	%
SOCIO	81,2%	-	10,1%	4,3%	4,3%	69	100
ENSEIGNANTS	52,6%	-	21,1%	21,1%	5,3%	19	100
PNE	85,7%	-	7,1%	7,1%	-	14	100
PARENTS	67,6%	5,4%	13,5%	5,4%	8,1%	37	100
ÉTUDIANTS	54,5%	9,1%	-	27,3%	9,1%	11	100
SOUTIEN	77,8%	-	22,2%	-	-	9	100
DIRECTION	79,5%	2,3%	15,9%	2,3%	-	44	100

du C.A. explique peut-être, par ailleurs, le peu de place qu'on accorde aux questions éducatives en général. Il faut quand même se demander s'il n'y a pas un déséquilibre important quand on tient compte de la fréquence et de l'importance des sujets qui sont traités par les C.A. et si ce déséquilibre n'est pas dû en partie au fait que certains acteurs n'ont qu'une influence limitée sur la prise de décisions.

À travers ce questionnement qui se dégage paradoxalement des réponses à un questionnaire, nous nous sommes finalement demandés si les acteurs, concernés par l'action d'un C.A., souhaitaient qu'on apporte des changements à la situation, spécialement en ce qui regarde la composition du C.A. et la marge de manoeuvre dont dispose cette instance en regard de son milieu. Quand on examine les réponses aux questions 26 et 27, il ne se dégage pas une volonté très ferme de changement; bien plus, on a même un peu l'impression que d'aucuns voudraient conserver le statu quo. Il est toutefois intéressant de constater qu'encore ici les façons de répondre confirment les tendances à la polarisation, déjà observées.

Cette polarisation prend l'allure d'un véritable jeu d'alliances, quand on examine l'opinion des différents intervenants sur les modifications qu'ils souhaiteraient voir apporter à la composition des conseils d'administration (question 26). Disons tout de suite que le groupe de parents est le seul à s'être exprimé majoritairement (à 54,1%) en faveur du maintien de la composition actuelle des C.A. . La tendance semble clairement établie puisqu'on retrouve entre 60% et 65% des membres de la direction et des socio-économiques nettement en faveur d'une représentation plus importante des gens de l'extérieur du collège, alors que le personnel syndiqué et les étudiants expriment majoritairement (autour de 55%) une opinion tout à fait contraire, c'est-à-dire favorable à une plus forte proportion des personnes de l'interne.

D'autres tendances se précisent encore davantage quand on confronte les modifications souhaitées à la composition des C.A., selon le type de collège. Ce sont les institutions plus ouvertes sur le milieu qui se distinguent des autres, puisqu'une plus forte proportion de répondants de ces collèges, soit 45,2%, se sont prononcés pour le maintien de la représentation actuelle au sein des C.A., contre 35,7% pour une plus forte proportion de l'externe et 19,1% pour une meilleure représentation de l'interne. La répartition actuelle qu'on

semble privilégier peut représenter à notre avis un indice de satisfaction. Les répondants des collèges à dominances administrative et politique, pour leur part, souhaitent majoritairement (à 46% dans les deux cas) doter les gens de l'externe d'une meilleure représentation. Toutefois, dans les institutions où les débats sont politisés, les répondants sont plus enclins (21,7%) à favoriser une meilleure représentation de gens de l'interne que ceux des collèges plus administratifs (14,6%).

La question 27 nous fait déboucher carrément sur la problématique du pouvoir local. Dans ce qui précède, la composition du conseil était envisagée davantage comme une question d'équilibre, alors qu'ici c'est la règle de l'adaptabilité, en quelque sorte, qui est en cause, dans la mesure où l'on reconnaît le C.A. comme le "sommet stratégique" de l'organisation pour emprunter à nouveau cette expression de LONGTIN (1979).

Pour interpréter les réponses à cette question, nous nous sommes servis des réponses à deux autres questions (24 et 23) qui renvoient directement à l'expression du pouvoir local. Nous avions constaté que la perception des personnes interrrogées en regard de l'appartenance à leur milieu (question 24) coïncidait passablement avec la vision que nous avions de chaque type de collèges. Ainsi, la très grande majorité des répondants des collèges du type C (88%) considéraient leur collège bien intégré à leur milieu (assez bien et très bien), tandis que les proportions allaient en décroissant dans les collèges du type A (69%) et dans ceux du type P (44%). Nous nous étions également rendus compte sur le plan de l'autonomie (question 23), cette fois, que les manifestations d'autonomie étaient également plus évidentes pour les personnes provenant de collèges du type C que pour celles appartenant aux deux autres types de collèges. Dans les collèges du type C, 64% des répondants considèrent en effet que l'autonomie de leur collège est suffisante vis-à-vis du

M.E.Q., alors que la proportion s'abaisse autour de 50% pour les deux autres types. Nous nous attendions donc à retrouver une concordance entre les réponses à ces questions et à celles de la question 27.

Même si la distribution fournit moins d'évidences, il est quand même intéressant de constater que ce sont les répondants appartenant aux collèges du type P qui semblent le plus favoriser, dans une proportion de 45%, des mesures leur permettant d'ajuster la composition du C.A. aux particularités du milieu ou de la conjoncture (seulement 16% des répondants de cette catégorie de collèges s'y opposent vraiment). À l'opposé, les collèges du type A seraient beaucoup moins enclins à de telles modifications si l'on se fie au fait que seulement le tiers des répondants y seraient favorables et qu'il y en a autant qui répondent par la négative. Il est aussi intéressant de voir que le type C est ici en position intermédiaire, puisque près de 40% des répondants sont en accord avec une telle éventualité, que 29% sont en désaccord et que 31% sont plus ou moins d'accord.

Il semblerait donc y avoir une relation entre la nature des styles de gestion (politiques, administratifs et socio-communautaires) et le besoin de s'ajuster aux situations du milieu. Les collèges où domine le politique auraient donc un besoin d'adaptation plus grand que les collèges où domine l'administratif, qui semblent préférer nettement le statu quo. Quant aux collèges du type C, disposant déjà de cette marge de manoeuvre, le besoin y serait moins fortement ressenti.

CHAPITRE 6

LES ÉCARTS ENTRE LE DISCOURS ET LES PRATIQUES

Les projections qui se dégagent de l'évolution faite par les acteurs des conseils d'administration de leurs propres pratiques, au sein de cette instance, nous confrontent avec l'évidence, maintes fois rappelée, que la réalité est toujours plus belle sur papier. En effet, plusieurs des perceptions que nous venons de dégager sont mitigées ou quelquefois trop évidentes. On se sent un peu embarrassé par les images qu'elles nous renvoient et il y a certes là, dans plusieurs cas, l'expression d'un malaise.

Ces constatations, presque d'ordre philosophique, apparaissaient dès le départ dans la bouche de plusieurs observateurs, un peu comme s'il allait de soi que nous aboutirions à la conclusion qu'il y avait évidemment des écarts entre le discours et les pratiques et qu'il s'agissait quasiment d'une démarche tautologique. Les différentes lectures, par niveaux, que nous venons d'effectuer au cours des trois derniers chapitres nous font aboutir, bien sûr, à une conclusion de ce type, mais les écarts observés ne portent pas toujours sur ce à quoi on s'attendait.

Ainsi, au cours de ce dernier chapitre, allons-nous tenter un premier essai de synthèse sur cette question fort complexe du partage du pouvoir.

Nous ne tenterons pas cependant d'effectuer un véritable résumé du contenu de ce rapport, pas plus que nous ne ramènerons tous les éléments d'évaluation que nous avons mis sur la table, au fur et à mesure que nous progressions dans notre démarche. Nous ferons plutôt ressortir les constatations les plus évidentes qui émergent des pratiques et qui nous permettront ensuite de déboucher sur des voies de développement ou sur des guides pour l'action.

1. Le pouvoir et les responsabilités

Selon les termes du discours officiel, contenu spécialement dans la loi, un collège d'enseignement général et professionnel n'existe pas pour lui-même, puisque, comme nous le rappelions au chapitre I, il n'a pas de personnalité morale, ne dispose pas d'un pouvoir de législation ni même de règlementation au sens strict, sauf pour sa régie interne. Il a d'abord été créé dans un but d'intérêt général et est soumis au contrôle du gouvernement, particulièrement au chapitre du régime financier. Il ne dispose donc d'un pouvoir formel que dans la mesure où il est partenaire de l'État, qui lui consent certaines responsabilités.

Pourtant, même en ne disposant que d'une autonomie de gestion, nous avons vu que pas un seul collège, à la limite, ne s'acquittait de ses responsabilités de la même façon, du fait que l'État, lui-même, avait prévu une marge d'ouverture sur un milieu, à travers "la participation des éléments actifs du milieu à la gestion et au développement de l'institution" pour reprendre une fois encore les termes du Document d'éducation numéro trois (1967). En instaurant une telle orientation, le centre venait d'opérer une brèche dans son contrôle, puisqu'il permettait l'expression réelle d'un pouvoir local aux collèges qui vou-

laient s'en servir et qui pouvaient s'en servir, compte tenu de leur localisation et du poids des contraintes qui leur venaient et leur viennent encore d'un environnement pas toujours bien délimité.

Il ne s'agit pas d'épiloguer longtemps pour constater, en fin d'analyse, que plus le rapport à un environnement est délimité, plus le centre a de la difficulté à exercer un contrôle direct, et ce, même s'il place des "poteaux" politiques dans l'organisation. Nous pensons avoir suffisamment bien démontré que les enjeux locaux primaient sur les enjeux nationaux, spécialement au sein des C.A.

Cependant comme toute organisation dirigée par des êtres humains, l'existence d'un pouvoir réel n'est pas immédiatement synonyme de délégations d'autorité ou de déconcentration de pouvoir, d'une instance à l'autre. Il peut même être l'équivalent du contraire dans la mesure où le collège, sous une forme agrégée rappelons-le, joue à son tour un rôle de centre et qu'il peut, par les choix qu'il pose, exercer une contrainte supplémentaire sur le partage interne du pouvoir et la répartition des responsabilités. Les six types de gouverne, que nous avons dégagés, rendent compte des formes différentes de contrôle et de répartition qui ont été observées.

Il est clair à la lumière de cette typologie que plus la gestion tendra à être décentralisée, et pas seulement déconcentrée, plus les instances de la base, en l'occurrence les départements, pourront jouer leur rôle et plus les acteurs, à l'intérieur de ces instances, pourront assumer de responsabilités. Il est également clair que dans les collèges où l'on entretient des rapports plus égalitaires, les acteurs ont l'impression de participer davantage à la mission du collège, comme nous l'indiquent les données du questionnaire.

Il n'y a donc que très peu de partage effectif dans le réseau des collèges, mais il en existe tout de même. Là où il y en a, les gestionnaires, de la direction en particulier, mettent l'accent sur "la participation collective" plutôt que sur une simple "reconnaissance de la participation individuelle", pour emprunter à la terminologie utilisée par la Commission d'étude sur les universités (Partie II, 1979, pp. 86-87). En même temps, il faut bien reconnaître que dans l'ensemble des collèges c'est le pouvoir des administrateurs qui domine, mais beaucoup plus au détriment des acteurs syndiqués de l'interne (incluant les étudiants) que de ceux de l'externe. D'ailleurs, l'influence non négligeable des socio-économiques, en particulier, permet plus souvent qu'autrement aux administrateurs de la direction de s'assurer d'un contrôle encore plus grand sur la prise de décisions.

2. Les scénarios de développement

Même dans les cas où la gestion est la plus centralisée, il peut se développer des formes de participation, sans que ça débouche pour autant sur une véritable délégation des pouvoirs, encore moins sur une répartition complète des responsabilités de gestion, qui constituerait le degré le plus évolué de partage du pouvoir. Selon les types de gouverne en vigueur, nous allons envisager trois voies de développement portant sur la participation en nous inspirant d'orientations déjà proposées pour les universités (COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, 1979, pp. 85-87).

Si l'on compte privilégier une forme de gouverne de type P, il faudra considérer que l'intérêt des groupes devrait l'emporter sur celui des individus. Ici la participation active à un groupe peut

permettre l'exercice d'un pouvoir; elle peut même produire un certain équilibre des pouvoirs entre des groupes, par ailleurs fortement polarisés. Chaque groupe devrait d'ailleurs favoriser les consultations multiples au sein de ses propres effectifs et de ses principaux alliés, de manière à s'assurer d'avoir des mandats clairs au moment d'une prise de décisions, et ce, spécialement au conseil d'administration. Chaque département pourrait développer son propre mode de gestion et la commission pédagogique pourrait devenir un lieu d'échanges pour les différentes expériences pédagogiques développées dans chaque département. Ici on pourrait envisager un équilibre dans les rapports entre les groupes de l'interne et ceux de l'externe. Finalement, chaque groupe devrait disposer de moyens à peu près équivalents, ce qui impliquerait, entre autres, qu'on se dote de règles du jeu spécifiques en matière de gestion de l'information, autant à l'interne qu'à l'externe.

Dans les collèges du type A, les règles de participation sont limitées aux instances de gestion (régie et exécutif surtout) et ce sont les acteurs de l'interne qui ont le rôle dominant. Ici, les responsables de la gestion pourraient donner beaucoup d'ampleur à la participation individuelle, en favorisant le développement d'expertises sélectives chez leurs cadres et même chez leurs professionnels et en s'assurant par ailleurs que ces formes de délégation permettent de gagner sur l'efficacité. Ici, toute circulation d'information devrait être encadrée dans une politique d'ensemble. Le conseil d'administration devrait être essentiellement un lieu où la direction générale va chercher des mandats et faire adopter des politiques. Les acteurs de l'externe pourraient se porter garants d'une saine gestion de l'établissement, en proposant par exemple des formules d'autofinancement, des politiques d'utilisation des surplus ou encore en s'assurant d'une évaluation annuelle des pratiques de la direction. La gestion des budgets pourrait être décentralisée jusque dans les départements. Quant à la commission pédagogique, elle pourrait être "aviseur" à la direction des services pédagogiques.

Si l'on opte pour des collèges de type C, l'accent devrait être mis sur la "participation collective". On devrait se doter, comme dans le type A, d'un modèle de décentralisation administrative, mais lui ajouter des éléments du type P, qui concernent l'implication dans des groupes. Ainsi, les responsabilités ne seraient pas qu'individuelles, mais s'appuieraient également sur des regroupements permettant à l'établissement de remplir sa mission. Les regroupements (les directions de services, les départements) devraient se considérer comme des partenaires qui "devraient, pour citer la Commission d'étude sur les universités (1979, p. 87), pouvoir s'exprimer et influencer la gouverne au-delà du cadre de la négociation collective". On devrait donc s'assurer de trouver des lieux efficaces pour régler les conflits, en même temps qu'on développe un véritable lieu de consultation sur des contenus pédagogiques (la commission pédagogique). Ici, les relations avec le milieu devraient être systématiques et le conseil d'administration devrait être l'instance privilégiée pour favoriser l'émergence de telles relations. À cet effet, les séances du conseil devraient être publiques et tenir compte des idées provenant de tous les acteurs participant aux travaux du C.A. spécialement des parents et des étudiants.

Finalement, pour terminer cette esquisse du type C, "il devrait être possible, comme le suggère encore le document précité sur les universités, de développer chez les administrateurs un style de gestion qui les amène à jouer plus pleinement leur rôle pour lequel ils ont été désignés, en défendant leur administration et en justifiant leurs décisions, quitte à ce qu'ils subissent la critique de ceux qui ne sont pas d'accord avec les mesures qu'ils ont prises" (COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS, 1979, p. 87).

Compte tenu que le type C nous apparaît comme étant celui qui est le plus proche du discours officiel, à l'origine des collèges, compte

tenu également de l'intérêt et de la satisfaction manifestés par les acteurs appartenant à ce type de collèges, autant dans leurs réponses au questionnaire que dans les entrevues qu'ils nous ont accordées, et compte tenu finalement des résultats positifs que ça semble produire sur la mission éducative du collège, nous privilégions un scénario qui se rapprocherait de ce type.

Pour le rendre vraiment opérationnel, des mesures d'assouplissement dans les règles qui proviennent du centre, quel qu'il soit, devraient être considérées dans l'optique où les règles actuelles viennent interférer sur le pouvoir local et limiter le développement d'une vocation originale en regard de la communauté à laquelle le collège participe. Pour l'État, cela pourrait signifier des contrôles moins fréquents et, surtout, moins d'ingérence; pour les centrales syndicales, cela pourrait vouloir dire qu'on adapte les règles de la négociation collective au contexte local des pratiques.

Du point de vue des instances locales, il faudrait qu'on s'assure qu'elles jouent toutes un rôle important, sinon on devrait en reviser et le rôle et le fonctionnement. À ce sujet, on devrait instaurer des mécanismes permanents d'évaluation, qui aillent dans le sens de l'Avis que le Conseil des collèges a déjà émis au ministre de l'Éducation sur cette question (CONSEIL DES COLLÈGES, 1982). Le rôle de la commission pédagogique devrait être particulièrement revalorisé.

En ce qui concerne les acteurs au C.A., le rôle de certains d'entre eux devrait être également revalorisé, particulièrement celui des parents qui, à la limite, ne sont que les seuls simples citoyens sur les C.A., mais surtout celui des étudiants qui sont pour bien dire la raison d'être des collèges. À cet effet, il serait approprié qu'on revise l'application trop rigide qu'on fait de la loi

quand on cherche à tout prix à placer un étudiant dit "adulte" et un étudiant dit "régulier". À vouloir trop respecter cette règle, on aboutit souvent à des impasses, surtout dans les petits collèges où la notion de "plein temps adulte" est particulièrement difficile à définir.

À la limite, il serait peut-être utile et efficace d'envisager que la composition des C.A. repose sur un nombre minimal de personnes, comme le suggérait le rapport Parent, et que le nombre maximal soit laissé à la discrétion de chacun des collèges, spécialement en région éloignée, où les dynamiques de milieu pourraient davantage être prises en considération. De plus, toutes les nominations de socio-économiques devraient être soumises à un processus sérieux de consultation. S'il est utopiste de croire qu'on puisse totalement éviter toute nomination politique, du moins n'est-il pas trop illusoire de suggérer qu'il y ait des mécanismes de consultation efficaces qui soient instaurés. Par ailleurs, toutes les nominations par la poste devraient être bannies. Il nous semble en effet qu'on devrait être assez respectueux du processus démocratique pour ne nommer personne à la limite, s'il n'y a pas d'autres moyens que de le faire par la poste.

CONCLUSION

En terminant le chapitre 6 sur deux alternatives à propos d'un cas particulier, nous voulions signifier qu'il n'y a pas qu'une seule issue possible quand on veut apporter des modifications à une organisation. C'est pourquoi, il faut considérer tout ce qui précède comme des guides pour une action éventuelle du Conseil des collèges sur cette question du partage du pouvoir.

D'aucuns pourront prétendre que nous avons un parti pris, que nos scénarios sont trop grossiers ou encore trop caricaturaux. Encore là, notre intention n'était pas d'épuiser le sujet à force de nuances, mais plutôt d'indiquer qu'il était possible de travailler à partir des types de gouverne actuellement en vigueur dans les collèges. Notre seul parti pris aura été de dire qu'il faut en quelque sorte réinverser le pouvoir local, et que la meilleure façon, selon nous, d'y parvenir serait de tendre vers un type de collège où le "socio-communautaire" serait prédominant.

Il est d'ailleurs évident, en considérant l'ensemble des données que nous avons manipulées, que le degré d'appartenance au milieu constituait sans doute le meilleur prédicteur de la distribution du pouvoir, dans l'optique où l'on fait carrément référence à l'expression d'un pouvoir local. Rappelons que l'essentiel de notre propos portait sur l'exercice du pouvoir local c'est-à-dire sur la marge d'autonomie ou le pouvoir résiduel qui reste au collège quand on le considère, de façon agrégée, comme un acteur social.

Plusieurs questions ont été posées, d'autres, sans doute, demeurent sans réponse. Néanmoins, nous dressons, somme toute, un bilan assez positif de la réforme de l'enseignement collégial, sur cette question du

pouvoir. Nous pouvons en effet soutenir que les quinze années d'existence des collèges se sont, malgré tout traduites, à travers le poids des contraintes de tous ordres, par une évolution vers un meilleur partage du pouvoir.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

1) Références

BACHARACH, Samuel B. & EDWARD J. LAWLER
1981 Power and Politics in Organizations. The Social Psychology of Conflict, Coalitions and Bargaining. San Francisco, Jossey-Bass Publishers. 249p.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS
1979 "L'organisation et la gestion à l'université" in Rapport du comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, Partie II, Québec, Gouvernement du Québec, mai 1979, 137p.

GAUDIN, Robert
1982 "Conseil d'administration: leurre? ou réel pouvoir?". Administration hospitalière et sociale, septembre-octobre 1982, pp.33-39.

JULIEN, Germain
1982 Le livre blanc sur la restructuration scolaire et l'expérience québécoise de participation à la gestion des établissements publics, Sainte-Foy, École nationale d'administration publique, Centre d'études politiques et administratives du Québec, août 1982, 21p.

GOYETTE, L., V. LEMIEUX & D. MASSON
1982 "Des anarchies politiquement organisées" in Aperçus nouveaux sur les universités du Québec, Université Laval, Laboratoire d'études politiques et administratives, notes et travaux de recherche no 3, série 2, pp.77-112.

GROUPE CONNEXE
1982 Le partage interne du pouvoir dans les collèges d'enseignement général et professionnel, Devis de recherche présenté au Conseil des collèges, Sillery, 26 mars 1982. 15p.

GROUPE CONNEXE
1982 Le partage interne du pouvoir dans les collèges d'enseignement général et professionnel, Rapport d'étape présenté au Conseil des collèges, Sillery, 10 septembre 1982. 32p.

JOUBERT, Pierre
1977 "Le "réseau" comme méthode d'approches des rapports sociaux dans les organisations", Recherches sociographiques, XVIII, 2, pp.287-294.

LEMIEUX, Vincent
1970 et 1973 "Le patronage politique dans l'Ile d'Orléans", L'Homme, Vol. X no 2, pp. 22-44; reproduit également dans: TREMBLAY, M.A. & G.L. GOLD (dir.), Communautés et culture, Montréal, Les Éditions HRW Ltée, pp. 208-232.

LEMIEUX, Vincent
1974 Les conseils régionaux de la santé et des services sociaux: une analyse politique, Université Laval. 175 p.

LEMIEUX, Vincent
1982 Réseaux et appareils. Logique des systèmes et langage des graphes, St-Hyacinthe et Paris, Edisem et Maloine S.A., Collection "Méthodes des Sciences humaines" no 5. 125 p.

SMITH, M.G.
1960 Government in Zazzau 1800-1950, London, Oxford University Press, 371 p. (cf. en particulier chapitre II: "The Nature of Government", pp. 15-34).

TANNENBAUM, Arnold et coll.
1968 Control in Organizations, New York, McGraw-Hill, 325 p.

TANNENBAUM, Arnold et coll.
1974 Hierarchy in Organizations, San Francisco, Jossey-Bass Publishers. 248 p.

2) Documentation générale autour du "réseau" d'enseignement collégial

ASSOCIATION NATIONALE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DU QUÉBEC
1981 Document et travaux soumis au ministère de l'Éducation sur la directive 204-07: sur la perception de la cotisation de l'association générale des étudiants et étudiantes, Montréal, janvier 1981, 10 p.

ASSOCIATION NATIONALE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DU QUÉBEC
1981 L'éducation au Québec: à l'heure des choix, Mémoire présenté au Ministre de l'Éducation du Québec, 20 novembre 1981. 40 p.

BOUCHARD, M., P. ETIEMNE & G. ISABELLE
1981 Le système scolaire au Québec (Tome I), Montréal, Guérin, "Dossiers universitaires". Chapitre sur "l'enseignement collégial", pp. 259-314.

CHENE, Louise
1979 "La loi 25. Un fragile équilibre", Cegepropos, décembre 1979, pp. 19-20.

COLLÈGE EDOUARD-MONTPETIT
1979 Livre blanc sur l'enseignement collégial. Mémoire du collège Édouard-Montpetit à la Commission parlementaire, mai 1979. 31 p.

COMITE D'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE DU COLLÈGE DE LIMOILOU
1979 Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial, tome I: l'évaluation, Québec, Éditeur officiel, novembre 1979. 287 p.

CONSEIL DE LA POLITIQUE SCIENTIFIQUE
1982 Annexes au rapport du groupe de travail sur le rôle des collèges dans le domaine scientifique, Québec, 11 mai 1982.

CONSEIL DES COLLÈGES
1982 Avis au ministre de l'Éducation sur l'établissement des politiques institutionnelles d'évaluation, Québec, Gouvernement du Québec, novembre 1982. 26 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'EDUCATION
1975 Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial ("Rapport Nadeau"), Québec, juillet 1975. 247 p.

DESMARAIS-GAULIN, Monique
1972 Conflits d'autorité entre administrateurs-professeurs au niveau collégial, Montréal, Collège du Vieux-Montréal, Centre de ressources didactiques, Collection Recherche no 3, décembre 1982. 124 p.

DES RIVIÈRES, Paule
1981 "Ce charme discret de la participation", Cegepropos, octobre 1981, pp. 13-15.

DOSTIE, Bruno
1981 "Le conseil d'administration démystifié", Cegepropos, octobre 1981, pp. 16-20.

FÉDÉRATION DES ASSOCIATIONS DE PARENTS DES CEGEP DU QUÉBEC
1981 Rapport Colloque d'orientation, Ste-Foy, août 1981. 19 p.

FÉDÉRATION DES CEGEP
1970 Rôle du conseil d'administration d'un CEGEP, Montréal, Comité des structures administratives et de la loi des CEGEP, 16 novembre 1970. 8 pages et annexes.

FÉDÉRATION DES CEGEP
1974 Six facettes du développement des cegep, Dossier d'études présenté au Comité d'étude du Conseil supérieur de l'Éducation sur les besoins de l'enseignement collégial, Montréal, 20 février 1974. 160 p.

FÉDÉRATION DES CEGEP
1977 Mémoire à la Commission d'étude et de consultation sur la révision du régime de négociations collectives dans les secteurs public et parapublic, Montréal, 20 décembre 1977. 35 p.

FÉDÉRATION DES CEGEP
1978 Gestion pédagogique et relations de travail (problématique), Montréal, 25 septembre 1978. 30 p.

FÉDÉRATION DES CEGEP
1979 Réaction de la Fédération des Cegeps au projet du Gouvernement à l'endroit des Cegep, Montréal, Document de travail, 12 février 1979. 27 p.

FÉDÉRATION DES CEGEP
1981 Annuaire 1981-82, Montréal, 100 p.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTS DE CEGEP
1980 "Règlement des études collégiales. Mémoire présenté au ministre de l'Éducation", L'Enjeu, vol. 9 no 2, décembre 1980, pp. 4-23.

FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS
1979 La loi 21 versus le projet de la loi 25 ou la nouvelle loi des collèges d'enseignement général et professionnel?, Analyse préliminaire, Québec. 13 p.

FROT, Roger et coll.
1981 L'enseignement professionnel au Cegep. Les relations collège-milieu, Montréal, Fédération des Cegep, Comité d'étude sur l'enseignement professionnel, document de travail, octobre 1981. 99 p. et annexes.

GAUDET-CHANDLER, Hélène
1978 "Le rapport de la commission Martin-Bouchard. Pour un statu quo encadré", Cegepropos, avril 1978, pp. 19-20.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
1964 Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent, Tome II), Québec, chapitre VI, pp. 115-189.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
1979 Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel et Projet de loi no 25 (Loi modifiant la loi des CEGEP), Québec, Éditeur officiel.

ISABELLE, Robert
1982 Les CEGEP, collèges d'État ou établissements autonomes? L'évolution de l'autonomie des CEGEP de 1967 à 1982, Québec, Conseil des collèges, juin 1982. 267 p. et annexes.

LAPLANTE, Laurent
1979 "À propos de deux lois", Cegepropos, décembre 1979, pp. 37-39.

LE BLANC, André E.
1980 "The College Administration in Quebec", Journal de l'Association des Collèges communautaires du Canada, Vol. IV, no 1, 2, hiver/printemps 1980, pp. 40-52.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
1967 L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel (document d'éducation no 3), Direction générale de la planification, Québec. 116 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
1977 "Zone d'influence des institutions du collégial d'après le nombre d'étudiants ayant fait une demande d'admission pour la session d'automne 1976", Bulletin statistique, Vol. 2, no 4, D.G.E.C., Recherche et développement, novembre 1977, non paginé.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
1978 Les collèges au Québec, nouvelle étape: Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP (Livre Blanc), Québec, Éditeur officiel. 79 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
1979 "Clientèle étudiante de l'éducation des adultes inscrite à temps complet dans les CEGEP à la session d'automne 1979", Bulletin statistique, Vol. 4 no 3, D.G.E.C., Recherche et développement, mai 1979. 118 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
1980 Le développement de l'enseignement professionnel dans le réseau des CEGEP, Québec, D.G.E.C., Recherche et développement, décembre 1980. 455 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
1981 Cahiers de l'enseignement collégial 1981-1982. Cahier 1: renseignements généraux, disciplines, programmes professionnels, Québec, D.G.E.C. 198 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
1981 Répertoire des organismes et des écoles (statistiques de l'enseignement 1980-1981), Québec, Direction des études économiques et démographiques. 216 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
1982 "Le personnel des CEGEP en 1979-80. Catégories et corps d'emploi, sexe, âge, années de service, salaire moyen", Bulletin statistique, Vol. 6, no 10, D.G.E.C., Recherche et développement, janvier 1982. 76 p.

NOCAUDIE, Dominique
1969 Étude administrative des CEGEP, Québec, D.I.G.E.C., Ministère de l'Éducation. Publié en quatre sections à pagination distincte.

NOEL, Claire
1979 "Une vision pluraliste face au Livre blanc", Cegepropos, mars 1979, pp. 18-19.

PAPALE, Antimo
1980 "A Summary Evaluation of a Cegep as an Effective Public Organization", Journal de l'Association des collèges communautaires du Canada, Vol. IV, nos 3/4, été/automne 1980, pp. 88-94.

PILOTE, Christian
1981 Le C.A. vu par un parent. "Une véritable lutte pour le pouvoir", Cegepropos, octobre 1981, pp. 30-31.

PRESSE ÉTUDIANTE DU QUÉBEC
1982 Bottin du mouvement étudiant, Montréal, janvier 1982, 56 p.

ROQUET, Ghislaine et coll.
1970 Rapport du comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du CEGEP, Québec, D.I.G.E.C. 70 p.

THIBAULT, Mariette
1973 Évolution des collèges privés de 1966-67 (F.C.C.) à 1972-73 (A.I.E.S.A.C.Q.), Montréal, CADRE, Service d'information et de documentation, avril 1973, 20 p.

TREMBLAY, Gisèle
1980 Dans les arcanes du pouvoir pédagogique. "Pourquoi la prolongation?" Cegepropos, mai 1980, pp. 3-16.

3) Document sur les collèges retenus pour les fins de la présente étude

CALDWELL, Gary, P.-P. CHAUSSE & DENIS LAPORTE
1982 L'organisation de l'enseignement collégial pour la communauté anglophone de la région de l'Outaouais, Rapport du comité d'étude du ministre de l'Éducation, 3 février 1982, 74 p.

CARON, François
1980 Conférence du directeur général du collège Edouard-Montpetit, présentée aux membres de la Société pour le progrès de la rive-sud, Longueuil, 8 octobre 1980. 12 p.

CARON, François
1981 Conférence du directeur général du collège Edouard-Montpetit, présentée aux membres de la Chambre de Commerce de la rive-sud, Longueuil, 23 janvier 1981. 12 p.

CEGEP DE L'OUTAOUAIS
1980 Le campus anglophone du Cegep de l'Outaouais, relations entre le siège social et règles de fonctionnement, janvier 1980. 7 p.

CEGEP DE RIMOUSKI
1982 Le centre spécialisé en techniques maritimes du Cegep de Rimouski, mars 1982, 61 p.

COLLÈGE DE LA GASPÉSIE
1981 Un centre spécialisé en pêches maritimes, document présenté au Ministre de l'Éducation du Québec, 125 p.

COLLÈGE DE LA GASPÉSIE
1982 Transfert de l'éducation des adultes "pêches" de Gaspé à l'Institut des pêches de Grande-Rivière (Rapport préliminaire), Grande-Rivière, août 1982, 84 p.

COLLÈGE DE SAINTE-FOY
1981 Le collège de Sainte-Foy des années 1980: essai de problématique, Sainte-Foy, octobre 1981. 59 p.

COMITÉ D'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE DU COLLÈGE DE LIMOILOU
1980 Introduction à l'évaluation continue du système et des institutions de l'enseignement collégial. Tome 2: Limoilou, Québec, Éditeur officiel, janvier 1980. 560 p.

COMITÉ DIRECTEUR DE L'ÉVALUATION DE L'EXPÉRIENCE DE LA RÉGIONALISATION AU COLLÈGE RÉGIONAL BOURCHEMIN
1978 Recommandations au conseil d'administration du collège régional Bourchemin et à la direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, mars 1978. 10 p.

COMMISSION DU 7 DÉCEMBRE
1972 Rapport final, rapport présenté au conseil d'administration du Cegep de Hull, 7 mars 1972. 15 p.

COUET, Jean-Marie
1971 Rapport du comité d'étude de la régionalisation de l'enseignement collégial au Saguenay-Lac-St-Jean, Chicoutimi, 30 avril 1971. 41 p. et annexes.

ÉCOLE DU MEUBLE ET DU BOIS OUVRÉ
1981 Mission du centre spécialisé pour la transformation du bois en produits finis, Victoriaville, mai 1981. 26 p.

ÉCOLE DU MEUBLE ET DU BOIS OUVRÉ
1982 Projet de règlement définissant le mode de gestion de l'École du meuble en vue d'un statut particulier (proposition au conseil d'administration), Victoriaville, avril 1982. 12 p. et annexes.

FILION, Richard
1981 Profil socio-économique des étudiants du Cegep de l'Outaouais, Hull, juin 1981. 76 p.

FILION, Richard
1982 L'exploration des axes de développement du Cegep de l'Outaouais, Hull, avril 1982. 62 p.

LAMONTAGNE, Marc et Associés Inc.
1982 Collège Montmorency, Analyse des communications, cadres et gérants, étude réalisée pour le compte de la direction générale du collège Montmorency, 24 mars 1982. 10 p. et annexes

LONGTIN, Pierre
1979 Le processus décisionnel dans les CEGEP (analyse de sept décisions prises au Cegep Ahuntsic), projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique (MAP), janvier 1979. 61 p.

PRICE WATERHOUSE ASSOCIATES
1976 Vanier College Organization and Administration Review, Montréal, avril 1976. 6 p.

ST-JACQUES, Jean-Marc
1982 "Rapport d'enquête", Bulletin d'information du collège Ahuntsic, Vol. 5 no 73, jeudi 11 mars 1982. 4 p.

TIERNEY, Bill
1978 "Living with Cegep an Assessment ten years after", Montreal Review, no 9, pp. 10-13.

TREMBLAY, Jean-Noël
1981 The Life-Story of a Cegep or Management Difficulties, Ste-Foy, 4 p.

TREMBLAY, Yvon
1982 Centre spécialisé du meuble et du bois ouvré (consultation), ENAP, mars 1982. 44 p.

TRUDEL, Louis-Claude
1971 Rapport d'enquête sur l'administration et le fonctionnement du collège d'enseignement général et professionnel de St-Laurent. 138 p.

TRUDEL, Louis-Claude
1972 Rapport d'enquête sur l'administration et le fonctionnement du collège d'enseignement général et professionnel de St-Jérôme, décembre 1972. 144 p.

VILLIARD-BERIAULT, Denise
1977 Saint-Laurent, un collège se raconte, 120 ans de collège, 10 ans de Cegep, Montréal, Fidès. 157 p.

WENSLEY, Roland J.
1978 Quebec's Anglophone Cegeps: Success or Failure? Montreal, McGill University, Faculty of Education, december 1978. 6 p.

4) Coupures de presse (ordre chronologique)

Année 1972

ANONYME
"Le Cegep de St-Hyacinthe. Le rapport Cliche blâme l'administration", Montréal-Matin, Montréal, 7 décembre.

NOËL, André
"Cegep de Saint-Hyacinthe: les étudiants se retranchent à la CSN, au PQ et dans les sous-sols d'églises", Québec-Presse, Montréal, 19 novembre.

Année 1973

LACHANCE, Lise
"Le premier Cegep de l'An 2,000 ouvrira ses portes en septembre", Le Soleil, Québec, 18 avril.

Année 1974

VENNAT, Pierre
"Étudiants et enseignants devraient être exclus des CA des cegep - les Chambres de Commerce -", La Presse, Montréal, 31 mai.

Année 1975

DESCLOS, Jean
"Le suspense au Cegep", La Tribune, Sherbrooke, 10 janvier.

GINGRAS, Jacques
"Le Cegep: un actif important dans l'économie trifluvienne", Le Nouvelliste, Trois-Rivières, 22 février 1975.

PRÉFONTAINE, André
"Les professeurs rejettent clairement la proposition des conseils d'administration", La Tribune, Sherbrooke, 11 janvier.

PRÉFONTAINE, André
"Impasse au Cegep de Sherbrooke", La Tribune, Sherbrooke, 13 janvier.

PRÉFONTAINE, André
"Fin du conflit au Cegep de Sherbrooke: les cours reprennent dès ce matin", La Tribune, Sherbrooke, 20 janvier 1975.

RHEAULT, Ghislaine
"Les péchés du Cegep de Limoilou", Le Soleil, Québec, 17 mai.

Année 1976

PELLETIER, Denise
"Au Cegep de Jonquière, ils veulent la tête de Boily à tout prix", Le Quotidien, Chicoutimi, 9 mars 1976.

Année 1977

BENNET, Paul
"Professeurs et étudiants contre le directeur. C'est l'épreuve de force au Cegep de Sainte-Foy", Le Devoir, Montréal, 17 décembre.

EMOND, Serge
"Selon un mini-sondage, les étudiants de Jonquière sont satisfaits du collège ouvert", Le Quotidien, Chicoutimi, 10 décembre.

KAZI, Sadat
"Une date - charnière dans l'histoire récente du Québec. Les Cegep dix ans après: bilan et perspectives", Le Devoir, Montréal, 1er novembre.

LAROSE, Christine
"Le Cegep - Machine où "les étudiants doivent étudier"..." (témoignage à l'occasion du dixième anniversaire des Cegep), Le Jour, Montréal, 4 novembre.

Année 1978

ANONYME
"L'enseignement collégial. L'avenir réservé à la reconstruction pédagogique?", Le Soleil, Québec, 2 septembre.

BENNET, Paul
"Les profs du Cegep de Limoilou boycottent l'enquêtre Tremblay", Le Devoir, Montréal, 4 mai.

DES RIVIÈRES, Paule
"Les relations étudiants-cegeps". Les étudiants se méfient du projet de règlementation", Le Devoir, Montréal, 21 octobre.

LEMELIN, André
"L'Institut maritime du Québec, un bien drôle de Cegep", Le Devoir, Montréal, 16 mai.

Année 1979

ANONYME
"La poursuite des étudiants de Saint-Jérôme est remise sine die", Le Devoir, Montréal, 12 avril.

CEDILOT, André
"Le groupe d'étudiants du Cegep de Saint-Jérôme, Québec inclus dans l'action intentée en dommages et intérêts", La Presse, Montréal, 17 mars.

DES RIVIÈRES, Paule
"Des cegepiens veulent être dédommagés à la suite de la grève des enseignants", Le Devoir, Montréal, 10 janvier.

DES RIVIÈRES, Paule
"Les Cegep veulent ranimer l'esprit du rapport Parent", Le Devoir, Montréal, 21 avril.

DES RIVIÈRES, Paule
"Les Cegep contre les visées "centralisatrices" de Morin", Le Devoir, Montréal, 5 juin.

DES RIVIÈRES, Paule
"Cegep: Morin fait quelques concessions", Le Devoir, Montréal, 14 juin.

FAVREAU, Mariane
"La fédération des cegep prend position: contre un conseil des collèges, pour une modification de la loi", La Presse, Montréal, 21 avril.

GERVAIS, Raymond
"Poursuite des étudiants contre leurs profs à Saint-Jérôme. La Cour supérieure renvoie les profs aux petites créances", La Presse, Montréal, 25 mai.

LALONDE, Francine, Shirley ROY & Pierre LEONARD
"Cegeps: des bouleversements inquiétants", Le Devoir, Montréal, 14 juin.

PEPIN, Gaston
"Le directeur général Claude Proulx, mission accomplie", Le Nouvelliste, Trois-Rivières, 7 mai.

PEPIN, Gaston
"Dixième anniversaire du Cegep de Trois-Rivières, Défi de taille relevé", Le Nouvelliste, 7 mai.

PEPIN, Gaston
"Lancement de la fondation du Cegep de Trois-Rivières, Le Nouvelliste, Trois-Rivières, 22 mai.

SAVARY, Claude
"Au Cegep de Trois-Rivières 1978: une année de contestation", Le Nouvelliste, Trois-Rivières, 3 janvier.

WHITTINGHAM, Ken
"Students sue Teachers for Striking", The Montreal Star, Montréal, 11 avril.

Année 1980

BEAUPARLANT, Michel
"Au Cegep de l'Outaouais. Un siège disputé entre parents francophones et anglophones", Le Droit, Ottawa, 15 janvier.

BERNIER, Gilles
"Pas de statut particulier. Campus Héritage: Morin refuse", Le Droit, Ottawa, 12 février.

OUIMET, Michel
"Pour un Cegep autonome. "Les jeunes anglophones manifestent", Le Droit, Ottawa, 7 février.

PAQUET, Jean-Claude
"L'Institut maritime du Québec loge dans de nouveaux locaux", Le Soleil, Québec, 21 avril.

Année 1981

ANONYME
"Les professeurs du cegep enterrent la hache de guerre", Le Quotidien, Chicoutimi, 22 mai.

BOUCHARD, Régis
"Élections au conseil d'administration du Cegep. Les francophones se sont fait laver", Le Droit, Ottawa, 22 janvier.

BOUCHARD, Régis
"Selon une étude, le Cegep de l'Outaouais: un collège privé d'ici quelques années?", Le Droit, Ottawa, 23 juin.

CASTONGUAY, Charles
"L'avenir du pavillon Héritage du Cegep", Le Droit, Ottawa, 23 septembre.

DAGENAIS, Angèle
"Un syndicat réclame une enquête sur la gestion du Cegep Ahuntsic", Le Devoir, Montréal, 22 octobre.

DAGENAIS, Angèle
"Cegep Ahuntsic: Laurin ordonne une pré-enquête", Le Devoir, Montréal, 11 novembre.

DEVEAULT, Jacques
"Encore 1972, le conflit Madeleine Jacques", Le Chaînon, Journal du syndicat des professeurs du collège de St-Hyacinthe, 17 décembre.

GOUDREAULT, Gisèle
"Cegep de l'Outaouais: les anglophones répliquent... Dangereux exemple de discrimination", Le Droit, Ottawa, 23 octobre.

SIMARD, Jules
"Syndicat des profs du Cegep. Quatre membres risquent fort d'être expulsés", Le Quotidien, Chicoutimi, 6 mai.

SIMARD, Jules
"Profs de Jonquière. La direction doit s'expliquer", Le Quotidien, Chicoutimi, 9 mai.

TARDIF, Germain
"À quelques semaines de la rentrée scolaire. Le Cegep Edouard-Montpetit et la ville de Longueuil se disputent toujours la gestion du centre communautaire", La Presse, Montréal, 15 août.

Année 1982

ANONYME
"L'enquêteur note de "graves lacunes" dans la gestion du Cegep Ahuntsic", Le Devoir, Montréal, 9 mars.

ANONYME
"Les forces et les faiblesses", Le Droit, Ottawa, 14 mai.

BAUCH, Hubert
"Fight over Hull's English College turns nasty", The Gazette, Montréal, 19 juin.

BERNIER, Gilles
"Profs ontariens au campus Héritage. Laurin crie au "scandale" ", Le Droit, Ottawa, 8 mai.

BERNIER, Gilles
"Le campus reste lié à l'Outaouais", Le Droit, Ottawa, 12 juin.

BERNIER, Gilles
"Campus Héritage. La régionalisation n'est pas justifiée selon Laurin", Le Droit, Ottawa, 12 juin.

BERNIER, Gilles
"Refus de transférer l'administration du campus Héritage. Laurin défend à nouveau sa position", Le Droit, Ottawa, 23 juin.

DAGENAIS, Angèle
"Manifestations contre la direction du Cegep Ahuntsic", Le Devoir, Montréal, 27 mars.

GOUDREAULT, Gisèle
"Affiliation du campus Héritage, les profs du Cegep s'abstiennent", Le Droit, Ottawa, 10 avril.

GOUDREAULT, Gisèle,
"Le rapport Caldwell a bien étudié la situation. Laissons le ministre décider en paix" (un porte-paroles des parents anglophones), Le Droit, Ottawa, 15 avril.

MORISETTE, Rodolphe
"Le campus Héritage: la décision de Laurin est un affront, déclare Alliance Québec", Le Devoir, Montréal, 17 juin.

PAQUET, Jean-Claude
"Création d'un centre de techniques maritimes à Rimouski. Le rapport du Cegep est vivement critiqué", Le Soleil, Québec, 24 avril.

PEPIN, Gilles
"Le Cegep fera un relevé des besoins en main-d'oeuvre", Le Soleil, Québec, 1er avril.

PEPIN, Gilles
"Selon la direction du Cegep Lévis-Lauzon. Le boycottage punirait les étudiants", Le Soleil, Québec, 23 avril.

PLANTE, Louise
"Le président du CA souhaite une enquête publique du ME sur l'administration du Cegep de Victoriaville", Le Nouvelliste, Trois-Rivières, 13 janvier.

SAGNET, Jean-Yves
"Le Cegep vit la répression syndicale", Le Quotidien, Chicoutimi, 25 mars.

SIMARD, France
"Campus Héritage: rencontre avec le ministre Laurin. Le Cegep posera ses conditions", Le Droit, Ottawa, 15 avril.

SIMARD, Julien
"Cegep de St-Félicien. Appui de toutes les forces du comté Roberval demandé", Le Quotidien, Chicoutimi, 19 janvier.

SIMARD, Julien
"Reconnaissance des techniques forestières, les étudiants font des pressions", Le Quotidien, Chicoutimi, 16 février.

SIMARD, Julien
"Le Cegep de St-Félicien veut intéresser les hôteliers", Le Quotidien, Chicoutimi, 23 septembre.

TRUCHON, Michel
"Une querelle de $8.00 ferme les portes du Cegep Lévis-Lauzon", Le Soleil, Québec, 15 avril.

ANNEXE I

LA MÉTHODOLOGIE

1. La cueillette et l'analyse des données

L'étude qui a débuté officiellement le 15 mai 1982 a comporté trois grandes étapes de cueillette de données correspondant grosso modo aux trois grands moments d'analyse ou divisions de ce rapport. Comme en témoigne la première partie du rapport, une étude documentaire sommaire a d'abord été effectuée pour cerner les principaux éléments du discours officiel portant sur les collèges. Suivirent une dizaine d'entrevues exploratoires réalisées avec des informateurs considérés comme de bons analystes de la réforme de l'enseignement collégial au Québec. Ces entrevues nous ont permis de dégager la problématique d'ensemble de la réforme, relative à l'évolution du pouvoir local dans cet ensemble. Ces personnes ont également réagi sur notre approche du pouvoir et nous ont fourni des indications précieuses sur le choix des collèges (cf. section 2 de cette annexe), les acteurs à rencontrer, les décisions à retenir et la documentation existante.

À la suite de cette première opération, nous avons été en mesure de fixer le choix des collèges en fonction de certains critères, de construire un schéma d'entrevue et de déterminer la manière de conduire les entrevues dans les différents milieux. Essentiellement le schéma d'entrevue portait sur les pratiques des collèges et visait à comprendre la dynamique de l'exercice du pouvoir, à travers ces pratiques. Dans un premier temps, il s'agissait de camper la personnalité du collège et de dégager en quelque sorte son "image de marque", en élaborant sur sa vocation, sur ses relations avec le milieu et sur les événements qui l'ont marqué. Dans un deuxième temps, l'entrevue portait sur l'organisation et la régie interne du collège: la structure et les différentes instances, les acteurs et les groupes, les questions traitées à chacune des instances et les styles de gestion constituaient autant d'éléments d'information que

nous abordions, à ce moment de l'entrevue. Finalement, dans un troisième temps nous demandions à nos informateurs d'analyser le contexte des relations de pouvoir dans leur collège, en examinant le jeu des influences entre les acteurs, à travers le processus décisionnel mis en oeuvre à l'occasion d'enjeux précis.

Quatre-vingt-dix informateurs ont été rejoints entre le 1er août et le 1er novembre, soit une moyenne de quatre personnes par collège. Ces personnes se répartissent cependant inégalement entre les groupes d'acteurs, bien qu'on en ait rencontrés dans tous les groupes. Avant d'entreprendre notre tournée des collèges, nous avions envisagé de rencontrer un nombre égal d'informateurs dans chacun des collèges, choisis dans les mêmes groupes d'acteurs. Nous nous sommes vite rendus compte qu'il était plus important d'obtenir une information de qualité que d'insister uniquement sur le nombre et l'appartenance des informateurs. Nous sommes par ailleurs convaincus que la diversité des points de vue reflétera aussi bien la situation qu'une représentativité purement statistique. Sur une base minimale, nous avions cependant convenu de prendre contact avec tous les directeurs généraux des CEGEP retenus, de sorte que, toute proportion gardée, il s'agit du groupe d'acteurs qui est le mieux représenté dans nos entrevues, puisque nous en avons rejoint 21 sur une possibilité de 22. Parmi les autres catégories d'acteurs de l'interne, qui nous ont accordé des entrevues, on retrouve, dans l'ordre, 25 cadres, dont 10 secrétaires généraux, 23 enseignants, 6 étudiants, 4 professionnels non-enseignants et 2 membres du personnel de soutien. À cela s'ajoutent 9 entrevues réalisées avec des informateurs externes qui ont déjà été impliqués à des degrés divers, dans le gouvernement de certains collèges, et qui nous ont fait part de leur vision des choses, après avoir pris du recul sur leur pratique du pouvoir, dans les collèges auxquels ils ont appartenu. Nous avons finalement, à l'aide de différents documents et de quelques entrevues supplémentaires, effectué de petites études de cas pour illustrer le jeu des acteurs dans des situations typiques.

Bien que ces entrevues formelles aient constitué avec le questionnaire, décrit en annexe 2, le coeur de la démarche de cueillette de données, nous avons aussi été amenés à établir de nombreux autres contacts au cours de l'étude, et ce, dans différents milieux. Il s'agissait alors d'obtenir des informations à caractère technique, de la documentation écrite ou, tout simplement, d'identifier des informateurs, dans un milieu donné. À la centaine de personnes déjà rejointes au moyen d'entrevues et aux deux cents qui ont répondu au questionnaire, nous pouvons ajouter au moins une centaine d'autres personnes, que nous avons touchées, soit dans les milieux gouvernementaux, dans les milieux syndicaux ou encore dans les Associations. Nous avons, par exemple, participé au deuxième colloque d'orientation de la Fédération des Associations de parents, tenu en octobre 1982 et qui réunissait une cinquantaine de participants. Pour cette occasion, nous avions été associés, par le comité organisateur, à la préparation du contenu des discussions; ce qui nous a permis, au moment des travaux en ateliers de réaliser, indirectement, pratiquement l'équivalent de quatre entrevues de groupe.

Toutes les informations recueillies au cours de cette deuxième étape ont fait l'objet, bien sûr, d'un classement systématique, au moyen d'une grille d'analyse unique que nous avons utilisée pour l'ensemble des collèges, en fonction des critères qui avaient été retenus au départ pour le choix des collèges (cf. section suivante de l'annexe), et des différentes dimensions associées à l'exercice du pouvoir, dont nous avons parlé au chapitre 2. C'est cette opération essentielle qui nous a permis d'élaborer la typologie (les types de collèges et les types de gouverne) dont il est question au chapitre 4. Au moment de la troisième étape d'analyse (partie III du rapport), nous avons été ainsi en mesure d'établir une corrélation entre les réponses obtenues au moyen du questionnaire (cf. annexe 2),

et cette typologie. Nous avons pu de la sorte vérifier qu'il y avait une certaine concordance entre les types de gouverne en vigueur dans les collèges et l'évaluation que les participants aux CA faisaient de la "quantité" de pouvoir dont ils disposent pour jouer leur rôle d'administrateur. Si dans certains cas, une interprétation définitive de certaines questions est difficile à faire, soit à cause de la formulation même des questions ou d'une répartition trop égalitaire des réponses, en aucun cas les hypothèses que nous avions formulées, n'ont été infirmées.

En dernière analyse et compte tenu de l'importance du corpus de données que nous avons manipulé, nous pouvons d'ailleurs affirmer que les tendances statistiques reflètent assez bien les tendances observées dans les pratiques, ce qui renforce encore l'idée, déjà énoncée, que les interprétations contenues dans cette étude sont applicables à l'ensemble du réseau des collèges.

2. Le choix des collèges

La sélection d'un certain nombre de collèges constituait une des premières tâches à effectuer afin de mener cette recherche à terme. Il s'agissait de faire un choix qui permette de faire ressortir les principales caractéristiques du réseau québécois d'enseignement collégial. Les critères que nous avons retenus à cette fin ont été d'ordres géographique, structurel, organisationnel, conjoncturel et linguistique. Nous les présenterons et les appliquerons à chacun des CEGEP retenus.

2.1 Les critères de sélection

1) Localisation géographique des institutions: Il nous apparaissait nécessaire que chacune des régions du Québec soit représentée dans notre étude. Nous pourrions ainsi prendre en considération, s'il y

avait lieu, les particularités régionales. Nous avons donc sélectionné au moins un collège par région administrative, telle que définie par le M.E.Q. Dans certains cas, nous avons en outre tenu compte des sous-régions administratives.

2) Taille des collèges: on retrouve dans le réseau des collèges des unités de taille différente. Il nous semblait nécessaire que cette dimension entre en ligne de compte. C'est pourquoi nous avons retenu aussi bien des petits que des moyens et des grands collèges.

3) Vocation (milieu): le troisième élément considéré fut la vocation du collège. L'appartenance du collège à son milieu nous apparaissait comme une dimension essentielle à prendre en considération dans notre étude. Pour tenir compte de ce critère, nous avons dû dans un premier temps, nous servir d'indicateurs. Comme l'ensemble des CEGEP de la province offre la formation de type général, la formation professionnelle offerte par ces derniers s'avérait un indicateur intéressant pour déterminer cette vocation, de la même façon que la distribution des étudiants dans le secteur général et professionnel. Nous avons de plus tenu compte, dans un deuxième temps, des commentaires de la dizaine d'informateurs-analystes que nous avons rencontrés au début de l'étude.

4) Caractéristiques conjoncturelles: un autre critère de sélection dont nous avons tenu compte a trait aux caractéristiques conjoncturelles. L'origine du collège, ses particularités organisationnelles ainsi que sa participation à certains tournants décisifs dans l'évolution du réseau furent considérées dans la mesure où nous disposions de ces informations, au moment de faire un choix définitif.

5) La Langue: compte tenu du fait qu'il existe des collèges francophones et anglophones, la langue d'enseignement a également constitué un dernier critère de sélection.

2.2 Les choix

Bas St-Laurent - Gaspésie (région 01)

Bien que cette région administrative ne comprenne que trois CEGEP, nous en avons sélectionné deux, soit les collèges de Rimouski et de la Gaspésie. Les principaux critères qui ont joué dans cette sélection furent les caractéristiques régionales, la taille et la vocation de ces collèges. En fait, les collèges retenus sont représentatifs des deux sous-régions que l'on retrouve dans la région 01. De plus, si le collège de Rimouski, par sa clientèle, constitue un collège de taille importante, la Gaspésie par contre, avec environ 1,100 étudiants s'avère être un des plus petits collèges du réseau. Finalement ces deux institutions nous apparaissaient avoir une vocation très particulière, si l'on pense, par exemple, au programme de formation professionnelle offert par l'Institut maritime à Rimouski et aux programmes de formation dans les secteurs forestier et des pêches, offerts par celui de la Gaspésie.

Saguenay - Lac St-Jean (région 02)

Tout comme dans la région 01 nous avons sélectionné deux collèges dans la région du Saguenay - Lac St-Jean. Encore une fois les principaux critères de sélection furent les caractéristiques régionales, la taille et la vocation du collège.

Comme on retrouve dans la région 02 deux sous-régions relativement distinctes, nous avons porté notre choix sur un collège dans chacune d'elles, soit les collèges de Jonquière et de St-Félicien. Au Saguenay nous avons opté pour Jonquière, puisqu'il nous apparaissait avoir eu, au cours de son évolution, une vocation régionale importante et

qu'il était le plus important de la région du point de vue de la taille. Au Lac St-Jean, nous avions à choisir entre deux CEGEP de dimensions comparables et ayant chacun une vocation régionale importante. Toutefois, compte tenu de la taille, de la vocation économique particulière de St-Félicien dans cette région et du fait que ce collège semble en tenir compte dans ses programmes, nous avons retenu ce dernier de préférence au collège d'Alma.

Québec (région 03)

Nous avons retenu trois collèges dans la région de Québec: Ste-Foy, Lévis-Lauzon et Limoilou. Les principaux critères de sélection retenus furent les caractéristiques régionales, la taille et la vocation du collège. De plus, certains facteurs ou caractéristiques conjoncturelles sont venus influencer ce choix.

Dans la ville même de Québec, nous avons choisi les collèges de Limoilou et de Ste-Foy, deux institutions de taille importante, desservant des clientèles distinctes. Outre le fait qu'ils aient des vocations particulières, ces collèges ont été étroitement associés à l'évolution du réseau québécois d'enseignement collégial. Le collège de Lévis-Lauzon pour sa part, dessert une bonne partie de la rive-sud de la région de Québec et est caractérisé par un enseignement professionnel très développé. Enfin, Lévis-Lauzon comporte une clientèle étudiante de taille moyenne, répartie à peu près également en milieu urbain et en milieu rural.

Trois-Rivières (région 04)

Dans la région 04, les collèges de Trois-Rivières et de Victoriaville ont retenu notre attention d'abord parce qu'ils desservent deux sous-régions distinctes et ensuite parce qu'ils représentent des

institutions de taille différente. Par ailleurs, si Trois-Rivières est certes le collège le plus important de cette région, Victoriaville pour sa part, a une vocation particulière dans les domaines de l'agriculture, du meuble et du bois ouvré.

Cantons de l'Est (région 05)

En ce qui concerne les Cantons de l'Est, seul le collège de Sherbrooke a été retenu. Il est non seulement le plus important mais aussi le seul francophone. Le collège anglophone de Lennoxville pour sa part, est un campus du collège régional Champlain et nous l'avons considéré indirectement dans une petite étude sur le cas de ce collège régional.

Rive-Nord de Montréal (région 06.1)

Dans la région 06.1 nous avons porté notre attention sur les collèges de St-Jérôme et Montmorency, institutions de taille moyenne desservant respectivement une région particulière. St-Jérôme se caractérise par les programmes qu'il offre dans le secteur des techniques humaines tandis que Montmorency est particullièrement intéressant à cause de ses origines.

Rive-Sud de Montréal (région 06.2)

Sur la rive-sud de Montréal, nous avons sélectionné les collèges de St-Hyacinthe et Edouard-Montpetit. Tout en étant situées dans la même région administrative, ces institutions desservent des sous-régions bien distinctes. Si Edouard-Montpetit se distingue par l'ampleur de sa clientèle, St-Hyacinthe pour sa part semble jouer un rôle important dans son milieu, notamment parce qu'il offre des enseignements reliés aux domaines des textiles.

Ile de Montreal (région 06.3)

Notre choix s'est porté sur les collèges du Vieux-Montréal, de Maisonneuve, de Bois-de-Boulogne, Vanier et de St-Laurent. Les collèges du Vieux-Montréal et de Maisonneuve sont deux institutions de taille importante, qui un peu à l'image de Ste-Foy et de Limoilou, ont marqué la courte histoire de l'enseignement collégial. De plus, ils sont situés dans deux parties différentes de l'Ile de Montréal et le CEGEP du Vieux-Montréal offre des programmes de formation professionnelle élaborés. Le collège de Bois-de-Boulogne, pour sa part, est de taille moyenne qui est identifié par plusieurs comme une institution de style classique, un peu à l'image du collège François-Xavier Garneau à Québec; sa clientèle vient également de milieux relativement aisés. Quant à Vanier College et au collège de St-Laurent, ils ont été choisis parce qu'ils desservent des clientèles différentes dans le même arrondissement géographique. De plus, ces collèges, l'un francophone et l'autre anglophone, ont vécu des moments difficiles au cours de leur histoire. Finalement nous avons réalisé une petite étude de cas autour des événements qui se sont produits au collège Ahuntsic l'an dernier.

Outaouais (07), Nord-Ouest (08), Côte-Nord (09)

Les collèges de l'Outaouais et du Nord-Ouest ont été sélectionnés parce qu'ils étaient les seules institutions situées dans ces régions. En ce qui concerne la Côte-Nord, le collège de Hauterive fut retenu parce qu'il s'agissait du premier et du plus important de la région.

À l'époque du rapport Roquet, huit CEGEP avaient été retenus pour permettre au comité, formé pour étudier les cours communs à tous les étudiants de CEGEP, de réaliser son mandat. Il s'agissait des collèges de l'Outaouais, de Jonquière, de Maisonneuve, de Rimouski, de Ste-Foy, de St-Laurent, de Sherbrooke et du Vieux-Montréal. Comme nous avons pris le parti de retenir près de la moitié des collèges et malgré le caractère un peu arbitraire de certains choix, il va de soi qu'il est possible de tirer des conclusions qui s'appliquent à l'ensemble de ces collèges.

ANNEXE 2

LE QUESTIONNAIRE SUR LA PARTICIPATION

AUX CONSEILS D'ADMINISTRATION DES COLLÈGES

Inspirés par l'enquête internationale de TANNENBAUM et ses collaborateurs (1974) sur le contrôle dans les organisations, nous avions convenu, dès la présentation du Devis au Conseil des collèges, d'inclure, dans cette étude sur le partage du pouvoir, une analyse des perceptions du plus grand nombre possible de participants aux conseils d'administration des collèges. Nous croyons toujours, en effet, qu'un tel exercice n'aurait pas été complet si les premiers concernés n'avaient pu faire leur propre bilan de la situation.

De façon à rejoindre rapidement le plus grand nombre de personnes possible, nous avons donc conçu un questionnaire qui nous permette de rencontrer cet objectif et qui nous aide, au moment de l'analyse, à évaluer les écarts possibles entre le pouvoir tel qu'il est perçu et tel qu'on voudrait qu'il soit. Ce questionnaire qui comprenait une trentaine de questions (vingt-six questions fermées et quatre questions ouvertes), devait nous fournir des informations sur chacune des catégories d'acteurs qui siègent au conseil d'administration d'un collège, sur la façon dont ces acteurs voient le fonctionnement et le rôle du conseil et sur l'évaluation qu'ils font de leur propre influence et de l'influence des autres membres avec lesquels ils sont appelés à siéger.

Après un pré-test de l'instrument, 440 questionnaires furent expédiés dans chacun des vingt-deux collèges retenus pour les fins de l'étude dans son ensemble (cf. annexe1). Tous les questionnaires reçus entre le 20 octobre et le 1er décembre 1982 furent retenus. Il faut cependant indiquer qu'il n'y avait que 406 répondants potentiels au lieu des 440 (20 membres X 22 collèges) auxquels on était en droit de s'attendre; des postes étaient vacants ou non comblés au sein de plusieurs CA, au moment de l'enquête. Nous avons malgré tout obtenu un taux de réponses très satisfaisant en recueillant les questionnaires d'un peu plus de la moitié des personnes rejointes (cf. répartition des répondants par collège, à la question 1).

Nous présentons ici, d'abord, un profil de ces répondants, ensuite, la distribution (résultats bruts) des réponses à ce questionnaire, dont le traitement a été informatisé à l'aide du "système SPSS".

1. Les caractéristiques des répondants

Selon la carégorie d'appartenance (question 2), les répondants se répartissent de la façon suivante: 33,7% sont des socio-économiques, 21,5% viennent de la direction, 18% sont des parents, 9,8% sont des enseignants, 6,8% des p.n.e., 5,9% sont des étudiants et, finalement, 4,4% représentent du personnel de soutien. Cette répartition n'a rien d'étonnant: il fallait effectivement s'attendre à ce qu'on ait plus de répondants parmi les catégories de membres qui fournissent le plus grand nombre de représentants aux conseils d'administration. Il faut également faire remarquer, que si l'on examine la proportion des répondants par rapport au total théorique de leur catégorie respective, qu'à part les étudiants aucune catégorie n'a fourni moins de 30% de répondants. C'est cependant parmi les étudiants qu'il y a le plus de postes vacants, à cause de la difficulté pour plusieurs collèges, en région, de trouver des étudiants adultes qui correspondent à la définition de "temps plein régulier".

Si l'on examine maintenant la distribution par groupe d'âges (question 28), on se rend compte que plus de la moitié des répondants (60%) ont entre 35 et 50 ans, comparativement à 17,6% pour les moins de 35 ans et à 22,4% pour les plus de 50 ans. À part les étudiants, encore une fois, qui se retrouvent, sauf exception, chez les moins de 35 ans, la majorité des acteurs de l'interne se retrouvent dans la concentration des 35-50, tandis que ce sont presque tous des acteurs de l'externe qui forment le groupe de plus de 50 ans.

La répartition selon le sexe (question 29), fait état quant à elle, d'une sous-représentation notoire des femmes. Elles ne représentent en effet que 17,6% de l'ensemble des répondants comparativement à 82,4% pour les hommes. Elles sont absentes des postes de

direction et très peu représentées parmi les enseignantes (5%) et les socio-économiques (15,9%). Dans les autres catégories de membres, la proportion du nombre de femmes varie environ du cinquième au tiers. On en retrouve, plus précisément, 21,4% chez les professionnels, 33,3% chez les étudiants et le personnel de soutien, et, enfin, 37,8% chez les parents. C'est donc dans ce dernier groupe qu'elles sont le mieux représentées.

Un peu plus du tiers des répondants (34,8%) étaient membres du comité exécutif du conseil d'administration (question 6). Il y a cependant des variations importantes d'une catégorie à l'autre. Comme il fallait s'y attendre, plus de la moitié des répondants parmi les membres du personnel de direction (56,8) se retrouvent sur les comités exécutifs, les DG, rappelons-le, y étant d'office. La proportion est de 43,5% chez les socio-économiques, de 36,5% chez les enseignants, de 16,2% du côté des parents, de 11,1% pour les employés de soutien, de 8,3% pour les étudiants et de 7,1% parmi les répondants de la catégorie des p.n.e. Ces données reflètent d'ailleurs assez bien la réalité, puisque les membres des comités exécutifs se recrutent principalement parmi le personnel de direction et les socio-économiques et, à un moindre degré, chez les enseignants. Quant aux autres groupes, ils sont vraiment sous-représentés à cette instance.

En plus de voir si nous avions affaire à des répondants qui étaient au coeur de la gestion courante des collèges, nous voulions savoir s'ils étaient également suffisamment expérimentés pour prendre du recul et être en mesure de porter un regard complet sur leur participation au CA. Il est intéressant de constater, en examinant les réponses à la question 3, que la moitié des répondants (50,2%) siégeaient au conseil depuis plus de deux ans, alors que 21,0% étaient en poste depuis plus d'un an. Aux extrémités, seule-

ment 17,6% y étaient depuis moins d'un an et 11,2%, depuis plus de cinq ans. La très grande majorité des répondants (91.7%) nous ont indiqué, par ailleurs, qu'ils avaient toujours représenté la même catégorie de membres (question 4). Parmi les 8,3% qui ont siégé à divers titres (question 5), plus de la moitié avaient déjà représenté les enseignants, les autres ayant représenté dans l'ordre les cooptés, la direction et les parents.

En dehors des réunions du conseil d'administration ou du comité exécutif, 54,2% des répondants participent ou ont déjà participé à des comités, commissions, groupes d'études, etc., du conseil d'administration (question 7). La participation est particulièrement élevée chez les membres de la direction (81,8%), les enseignants (66,7%), les socio-économiques (53,6%) et les p.n.e. (50,0%), comparativement à 44,4% chez le personnel de soutien, 32,4% chez les parents, et 16,7% chez les étudiants. En dehors du cadre même du collège, 51.7% de l'ensemble des représentants exercent d'autres activités dans le monde de l'éducation. La proportion est de 59,1% chez les membres de la direction, de 56,8% chez les parents, de 51,5% chez les socio-économiques, de 50.0% chez les étudiants, de 47,4% dans le cas des enseignants, de 30,8% chez les p.n.e., et de 37,5% chez le personnel de soutien.

Finalement, la majorité des socio-économiques et des parents qui ont répondu au questionnaire occupent des emplois de professionnels ou encore d'administrateurs ou de gérants, dans une proportion de plus de 60%. Ils sont donc, théoriquement, relativement bien formés pour occuper des postes d'administrateurs au sein des conseils d'administration des collèges.

2. Les réponses au questionnaire

Q.1. Pourriez-vous indiquer le nom du Collège dont vous êtes membre du conseil d'administration?

	Nombre de répondants potentiels*	Nombre de réponses reçues	%
Collège de Bois-de-Boulogne	19	12	63,1
Collège Edouard-Montpetit	19	9	47,3
Collège de la Gaspésie	19	8	42,1
Collège de Hauterive	20	7	35,0
Collège de Jonquière	20	8	40,0
Collège de Limoilou	17	9	52,9
Collège de Lévis-Lauzon	19	13	72,1
Collège de Maisonneuve	20	9	45,0
Collège de Montmorency	20	6	30,0
Collège du Nord-Ouest	15	12	80,0
Collège de l'Outaouais	18	10	55,5
Collège de Rimouski	20	14	70,0
Collège de St-Félicien	19	9	47,3
Collège de Ste-Foy	16	7	43,8
Collège de St-Hyacinthe	20	7	35,0
Collège de St-Jérôme	20	12	60,0
Collège de St-Laurent	20	9	45,0
Collège de Sherbrooke	19	6	31,5
Collège de Trois-Rivières	19	12	63,1
Collège Vanier	18	2	11,1
Collège de Victoriaville	19	12	63,1
Collège du Vieux-Montréal	20	9	45,0
Collèges non identifiés	-	3	-
TOTAL	406	205	50,5

* Au moment de l'enquête.

Q.2. Quelle est la catégorie de membres à laquelle vous appartenez au conseil d'administration de ce Collège?

	Nombre	%
. les "socio-économiques"	69	33,7
. les enseignants	20	9,8
. les professionnels non-enseignants	14	6,8
. les parents	37	18,0
. les étudiants	12	5,9
. les membres du personnel de soutien	6	4,4
. la direction (directeur général, directeur des services pédagogiques ou responsable des services aux étudiants)	44	21,5
TOTAL	205	100.1

Q.3. Depuis combien de temps siégez-vous au conseil d'administration?

	Nombre	%
. depuis moins d'un an	36	17,6
. depuis plus d'un an mais moins de deux ans	43	21,0
. depuis plus de deux ans mais moins de cinq ans	103	50,2
. depuis plus de cinq ans	23	11,2
TOTAL	205	100,0

Q.4. Avez-vous toujours représenté la même catégorie de membres (voir Question 2) au conseil d'administration?

	Nombre	%
. Oui	188	91,7
. Non	17	8,3
TOTAL	205	100,0

Q.5. Si non, quelle est ou quelles sont les catégories de membres que vous avez représentées auparavant (y compris les "cooptés")?

	Nombre	%
. enseignants	10	52,6
. parents	1	5,3
. direction	2	10,5
. cooptés	4	21,1
. autres	2	10,5
TOTAL	19	100,1

Q.6. Actuellement, êtes-vous membre du comité exécutif du conseil d'administration?

	Nombre	%
. oui	71	34,6
. non	133	64,9
. pas de réponse	1	0.5
TOTAL	205	100,0

Q.7. En dehors de réunions du conseil d'administration ou du comité exécutif, participez-vous ou avez-vous déjà participé à des comités, commissions, groupes d'étude, etc., du conseil d'administration?

	Nombre	%
. oui	110	53,7
. non	93	45,4
. pas de réponse	2	1,0
TOTAL	205	100,1

Q.8. Quand vous prenez part aux travaux du conseil d'administration avez-vous le sentiment de participer à des décisions qui sont importantes pour l'avenir du Collège?

	Nombre	%
. j'ai le plus souvent ce sentiment	85	41,5
. j'ai ce sentiment de temps en temps	85	41,5
. J'ai rarement ce sentiment	32	15,6
. pas de réponse	3	1,5
TOTAL	205	100,1

Q.9. En dehors de votre Collège, exercez-vous d'autres activités dans le monde de l'éducation?

	Nombre	%
. oui	104	50,7
. non	97	47,3
. pas de réponse	4	2,0
TOTAL	205	100,0

Q.10. Depuis que vous êtes membre du conseil d'administration de votre Collège, quelle est la question qui a été discutée le plus fréquemment lors des réunions du conseil?

	Nombre	%
. financière	88	42,9
. relations collège/milieu	33	16,1
. administration et régie interne	29	14,1
. développement physique	7	3,4
. orientation	12	5,9
. pédagogie	6	2,9
. affaires étudiantes	3	1,5
. relations travail	7	3,4
. autres	5	2,4
. pas de réponse	15	7,3
TOTAL	205	98,9

Q.11. Depuis que vous avez commencé à faire partie du conseil d'administration, quel est, d'après vous, le problème le plus sérieux que le conseil a eu à affronter?

	Nombre	%
. financière	46	22,4
. relations collège/milieu	36	17,6
. administration et régie interne	47	22,9
. développement physique	3	1,5
. orientation	14	6,8
. pédagogie	13	6,3
. affaires étudiantes	11	5,4
. relations travail	20	9,8
. autres	4	2,0
. pas de réponse	11	5,4
TOTAL	205	100,1

Q.12. Personnellement, quel est le problème auquel vous avez consacré le plus d'efforts?

	Nombre	%
. financière	38	18,5
. relations collège/milieu	28	13,7
. administration et régie interne	29	14,1
. développement physique	4	2,0
. orientation	19	9,3
. pédagogie	17	8,3
. affaires étudiantes	25	12,2
. relations travail	10	4,9
. autres	19	9,3
. pas de réponse	16	7,8
TOTAL	205	100,1

Q.13. D'après vous, quel est le rôle le plus important parmi ceux que doit remplir le conseil d'administration de votre Collège? (S'il vous plaît, ne choisir qu'une des réponses suivantes.)

	Nombre	%
. Veiller à la bonne administration du Collège	151	73,7
. Être l'instrument de liaison avec le monde du travail régional	4	2,0
. Ajuster et adapter la politique du gouvernement aux nécessités locales	26	12,7
. Assurer la participation des différents groupes représentés au conseil	14	6,8
. Permettre d'assurer un juste équilibre entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel	8	3,9
. pas de réponse	2	1,0
TOTAL	205	100,1

Q.14. Dans ses rapports avec la direction générale du Collège, quelle devrait être, selon vous, l'attitude du conseil d'administration? (Ici encore ne choisir qu'une des réponses qui suivent.)

	Nombre	%
. Le conseil d'administration doit surveiller la direction générale, à la manière d'un "chien de garde"	7	3,4
. Le conseil d'administration doit être associé à toutes les décisions importantes prises par la direction générale	114	55,6
. Le conseil d'administration doit laisser une large autonomie à la direction générale	23	11,2
. Le conseil d'administration doit exercer du leadership dans ses relations avec la direction	60	29,3
. Pas de réponse	1	0,5
TOTAL	205	100,0

Q.15. Dans les faits, quelle est, le plus souvent, l'attitude du conseil d'administration? (Toujours une seule réponse s'il vous plaît.)

	Nombre	%
. Le conseil surveille la direction générale, un peu comme un "chien de garde"	14	6,8
. Le conseil est associé à toutes les décisions importantes prises par la direction générale	64	31,2
. Le conseil laisse une large autonomie à la direction générale	111	54,1
. Le conseil exerce du leadership dans ses relations avec la direction générale	12	5,9
. Pas de réponse	4	2,0
TOTAL	205	100,0

Q.16. Personnellement, avez-vous le sentiment que l'information qui est mise à votre disposition vous permet de participer adéquatement aux décisions du conseil d'administration?

	Nombre	%
. J'ai le plus souvent ce sentiment	123	60,0
. J'ai ce sentiment de temps en temps	55	26,8
. J'ai rarement ce sentiment	25	12,2
. Pas de réponse	2	1,0
TOTAL	205	100,0

Q.17. Dans les faits, d'après ce que vous pouvez observer, quelle influence ont les différentes catégories de membres sur les décisions prises par le conseil d'administration?
(S'il vous plaît, choisissez un seul degré d'influence pour chacune des catégories de membres.)

	très peu		un peu		une certaine		beaucoup		très grande		pas de réponse		TOTAL	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
. directeur général	1	0,5	1	0,5	10	4,9	64	31,2	126	61,5	3	1,5	205	100,1
. directeur serv. pédagogiques	5	2,4	11	5,4	54	26,3	96	46,8	34	16,6	5	2,4	205	99.9
. responsable serv. aux étudiants	20	9,8	37	18,0	87	42,4	43	21,0	9	4,4	9	4,4	205	100,0
. enseignants	37	18,0	48	23,4	75	36,6	26	12,7	4	2,0	15	7,3	205	100,0
. profess. non-enseign.	43	21,0	84	41,0	65	31,7	8	3,9	0	0,0	5	2,4	205	100.0
. membres du personnel de soutien	88	42,9	81	39,5	29	14,1	2	1,0	0	0,0	5	2,4	205	99,9
. étudiants	97	47,3	61	29,8	34	16,6	6	2,9	1	0,5	6	2,9	205	100,0
. parents	46	22,4	60	29,3	80	39,0	11	5,4	4	2,0	4	2,0	205	100,1
. "socio-économiques"	24	11,7	25	12,2	95	46,3	40	19,5	15	7.3	6	2,9	205	99,9

Q.18. Dans l'idéal, maintenant, quelle influence devraient avoir, selon vous, les différentes catégories de membres sur les décisions prises par le conseil d'administration?
(A nouveau ne choisissez qu'un seul degré d'influence pour chacune des catégories de membres.)

	très peu		un peu		une certaine		beaucoup		très grande		pas de réponse		TOTAL	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
. directeur général	1	0,5	3	1,5	40	19,5	117	57,1	42	20,5	2	1,0	205	100,1
. directeur serv. pédagogiques	1	0,5	4	2,0	64	31,2	112	54,6	22	10,7	2	1,0	205	100,0
. responsable serv. aux étudiants	2	1,0	14	6,8	102	49,8	68	33,2	15	7,3	4	2,0	205	100,1
. enseignants	7	3,4	16	7,8	114	55,6	56	27,3	8	3,9	4	2,0	205	100,0
. profess. non-enseig.	9	4,4	38	18,5	121	59,0	30	14,6	5	2,4	2	1,0	205	99,9
. membres du personnel de soutien	12	5,9	61	29,8	102	49,8	23	11,2	5	2,4	2	1,0	205	100,1
. étudiants	5	2,4	29	14,1	102	49,8	54	26,3	13	6,3	2	1,0	205	99,9
. parents	9	4,4	16	7,8	97	47,3	71	34,6	11	5,4	1	0,5	205	100,0
. "socio-économiques"	8	3,9	15	7,3	91	44,4	73	35,6	14	6,8	4	2,0	205	100,0

Q.19. D'après vous, sur quoi repose surtout l'influence que les différentes catégories de membres peuvent exercer sur les décisions du conseil d'administration?
(Encore une fois ne choisissez qu'un seul moyen d'influence pour chacune des catégories de membres.)

	Connaissances et compétence		Les qualités personnelles		Le ou les postes qu'ils occupent		Le dévouement à la cause qu'ils défendent		Pas de réponse		TOTAL	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
. directeur général	99	48,3	7	3,4	85	41,5	11	5,4	3	1,5	205	100,1
. directeur serv. pédagogiques	99	48,3	7	3,4	90	43,9	6	2,9	3	1,5	205	100,0
. responsable services aux étudiants	83	40,5	12	5,9	80	39,0	26	12,7	4	2,0	205	100,1
. enseignants	46	22,4	32	15,6	66	32,2	53	25,9	8	3,9	205	100,0
. professionnels non-enseignants	58	28,3	49	23,9	58	28,3	36	17,6	4	2,0	205	100,1
. membres du personnel de soutien	39	19,0	65	31,7	59	28,8	37	18,0	5	2,4	205	99,9
. étudiants	17	8,3	60	29,3	35	17,1	87	42,4	6	2,9	205	100,0
. parents	31	15,1	91	44,4	15	7,3	64	31,2	4	2,0	205	100,0
. "socio-économiques"	63	30,7	71	34,6	30	14,6	36	17,6	5	2,4	205	99,9

(xxvii)

Q.20 Parmi les différentes catégories de membres du conseil d'administration (énumérées aux trois questions précédentes), quelle est celle qui a généralement les positions les plus proches de la catégorie à laquelle vous appartenez?

	Nombre	%
. Directeur général	53	25,9
. Directeur des services pédagogiques	7	3,4
. Responsable des services aux étudiants	6	2,9
. Enseignants	13	6,3
. Professionnels non-enseignants	12	5,9
. Membres du personnel de soutien	8	3,9
. Étudiants	11	5,4
. Parents	29	14,1
. "Socio-économiques"	47	22,9
. Pas de réponse	19	9,3
TOTAL	205	99,9

Q.21 Par ailleurs, quelle est la catégorie de membres qui a généralement les positions les plus éloignées de la catégorie à laquelle vous appartenez?

	Nombre	%
. Directeur général	21	10,2
. Directeur des services pédagogiques	8	3,9
. Responsable des services aux étudiants	2	1,0
. Enseignants	88	42,9
. Professionnels non-enseignants	5	2,4
. Membres du personnel de soutien	9	4,4
. Étudiants	15	7,3
. Parents	19	9,3
. "Socio-économiques"	17	8,3
. Pas de réponse	21	10,2
TOTAL	205	99,9

Q.22. De façon générale, diriez-vous que vous êtes satisfait, plus ou moins satisfait ou pas satisfait de la façon dont fonctionne le conseil d'administration?

	Nombre	%
. Satisfait	90	43,9
. Plus ou moins satisfait	80	30,9
. Pas satisfait	29	14,1
. Pas de réponse	6	2,9
TOTAL	205	99,9

Q.23. Comment évaluez-vous le degré d'autonomie dont dispose votre collège par rapport au ministère de l'Éducation?

	Nombre	%
. Cette autonomie est suffisante	85	41,5
. Cette autonomie est insuffisante	111	54,1
. Pas de réponse	9	4,4
TOTAL	205	100,0

Q.24. Pour ce qui est de l'intégration de votre Collège à son milieu, comment l'évaluez-vous?

	Nombre	%
. Le Collège n'est pas du tout intégré à son milieu	8	3,9
. Le Collège n'est pas assez intégré à son milieu	54	26,3
. Le Collège est assez bien intégré à son milieu	106	51,7
. Le Collège est très bien intégré à son milieu	33	16,1
. Pas de réponse	4	2,0
TOTAL	205	100,0

Q.25. Comme vous le savez peut-être, avant les modifications apportées en 1979 à la loi des Collèges, le conseil d'administration avait la possibilité de choisir lui-même deux personnes qui venaient s'ajouter à celles qui représentaient les différentes catégories de membres du conseil. En principe seriez-vous plutôt défavorable ou plutôt favorable à ce genre de mesure?

	Nombre	%
. Je serais plutôt défavorable	104	50,7
. Je serais plutôt favorable	95	46,3
. Pas de réponse	6	2,9
TOTAL	205	99,9

Q.26. Si vous aviez à modifier la composition du conseil d'administration, donneriez-vous une plus forte proportion des postes de membres aux personnes de l'intérieur du Collège, ou une plus forte proportion aux personnes de l'extérieur, ou encore maintiendriez-vous les proportions actuelles?

	Nombre	%
. Je donnerais une plus forte proportion aux personnes de l'intérieur	37	18,0
. Je donnerais une plus forte proportion aux personnes de l'extérieur	89	43,4
. Je maintiendrais les proportions actuelles	77	37,6
. Pas de réponse	2	1,0
TOTAL	205	100,0

Q.27. Certains prétendent que les conseils d'administration devraient avoir une marge de manoeuvre leur permettant d'ajuster la composition du conseil aux particularités du milieu ou de la conjoncture. Que pensez-vous de cette possibilité?

	Nombre	%
. Je suis d'accord	79	38,5
. Je suis plus ou moins d'accord	68	33,2
. Je ne suis pas d'accord	54	26,3
. Pas de réponse	4	2,0
TOTAL	205	100,0

Q.28. Pourriez-vous indiquer en quelle année vous êtes né(e)?

	Nombre	%
. 18-24 ans	8	3,9
. 25-29 ans	8	3,9
. 30-34 ans	20	9,8
. 35-39 ans	41	20,0
. 40-44 ans	45	22,0
. 45-49 ans	37	18,0
. 50-54 ans	26	12,7
. 55-59 ans	14	6,8
. 60-64 ans	1	0,5
. 65 ans et plus	2	2,4
. pas de réponse	3	-
TOTAL	202	100,0

Q.29. De quel sexe êtes-vous?

	Nombre	%
. Féminin	36	17,6
. Masculin	168	82,0
. Pas de réponse	1	0,5
TOTAL	205	100,1

Q.30. Quelle est votre occupation?
(Soyez précis s'il vous plaît. Par exemple: professeur d'université, travailleuse sociale, agent d'assurance, etc.)

Note: la question 30 s'adressait aux "socio-économiques" et aux parents.

	Nombre	%
. Professionnels	35	33,0
. Gérants et administrateurs	32	30,2
. Semi-professionnels	8	7,5
. Commerçants	10	9,4
. Cols blancs	5	4,7
. Ouvriers spécialisés	2	1,9
. Cultivateurs	1	1,0
. Chômeurs	1	1,0
. Femmes au foyer	8	7,5
. Retraités, rentiers	4	3,8
TOTAL	106	100,0